UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MANOEL JARBAS VASCONCELOS CARVALHO

TEORIA DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

FORTALEZA
2017

MANOEL JARBAS VASCONCELOS CARVALHO

TEORIA DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO
NO PENSAMENTO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

FORTALEZA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

C325t Carvalho, Manoel Jarbas Vasconcelos.
Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho – 2017.
381 f.: enc.; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

1. Teoria do conhecimento. 2. Educação. 3. Jean-Jacques Rousseau. I. Título.

CDD 370

MANOEL JARBAS VASCONCELOS CARVALHO

TEORIA DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO
NO PENSAMENTO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 27 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

____
Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

____
Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech
Universidade Federal do Ceará (UFC)

____
Prof. Dr. Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd
Universidade Federal do Ceará (UFC)

____
Prof. Dr. Arlei de Espíndola
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

____
Prof. Dr. Telmir de Souza Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta tese a minha mãe, Maria Vilany Vasconcelos Carvalho (*in memorian*), pelo carinho e cuidado com os quais me criou e educou e pelo incentivo e vibração a cada etapa que eu ia conquistando desde a graduação até o meu ingresso no doutorado. Agradeço também a minha família, a meus filhos, Manoel e Lara, e a minha querida Isabelle, por todo o amor, companheirismo e apoio externados diariamente.

Sou grato ao amigo Juliano Cordeiro pelas longas conversas filosóficas, que em muito contribuíram (e contribuem) para a minha formação; aos amigos Goldemberg Brito e Thiago Carvalho, sempre prestativos, pelas colaborações para que eu pudesse ter acesso à leitura dos bons intérpretes de Rousseau; ao companheiro Valmir Arruda, pelo incentivo para que eu fizesse a seleção do doutorado em Educação; ao professor de língua inglesa Carlos Sidney Avelar, grande amigo, pela tradução do Resumo desta tese; e ao corretor de língua portuguesa Felipe Aragão de Freitas Carneiro, pelos cuidados dispensados a este trabalho.

Agradeço à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) pela concessão do meu afastamento para estudos nos quatro anos do doutorado. Aos companheiros e companheiras do eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, pelo diálogo intenso e profícuo durante este período de formação. Aos professores doutores Fábio Queiroz, da Universidade Regional do Cariri (Urca), e Frederico Costa, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelas cuidadosas observações feitas a esta tese.

Finalmente, rendo meus mais sinceros agradecimentos ao professor doutor Eduardo Ferreira Chagas, da Universidade Federal do Ceará (UFC), orientador desta pesquisa, pelo incentivo e dedicação dispensados, bem como a todos os membros da banca examinadora: professor doutor Hildemar Luiz Rech, da UFC, professor doutor Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahd, da UFC, professor doutor Telmir de Sousa Soares, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e professor doutor Arlei de Espíndola, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelas valiosas anotações e críticas a este trabalho.

RESUMO

O problema inicial que motivou a escrita deste trabalho surgiu da leitura de *Emílio*, de Rousseau. Nessa obra, foi possível perceber a ação de diversos matizes teóricos, como o racionalismo e o empirismo, atuando no desenvolvimento do plano educacional feito por Rousseau para o seu aluno imaginário (o Emílio). A pergunta que conduziu essa curiosidade, desde então, foi saber se existia uma teoria do conhecimento própria ao pensamento de Rousseau e, se positiva a resposta, como ela estava ligada às suas teorias da educação. No conjunto de suas obras, descobriu-se a filiação de Rousseau a autores como Descartes, Leibniz, Locke e Malebranche, como também a Condillac, Diderot, D'Holbach e Helvétius. À medida que se avançava na leitura da grande obra filosófica de Rousseau, percebeu-se uma teoria do conhecimento original, que aceita que pensamentos opostos convivam num mesmo espaço. A pedagogia de *Emílio* surgiu de uma miscelânea dessas teorias e de inúmeras depurações filosóficas promovidas por Rousseau no interior do seu pensamento. O objetivo deste trabalho, portanto, é compreender a origem e o desenvolvimento da teoria do conhecimento de Rousseau, para, em seguida, entender como ele formulou suas teorias sobre educação, principalmente no *Emílio*. O objeto desta pesquisa, além da extensa bibliografia do pensador suíço, concentrou-se na leitura e na análise das principais obras dos filósofos acima mencionados. A metodologia empregada foi a da pesquisa documental comparativa, descritiva e crítica dos autores citados. O trabalho se divide em três momentos: a primeira parte tem como intenção investigar os fundamentos da epistemologia rousseauniana através de suas influências filosóficas; a segunda parte prioriza as questões concernentes às suas teorias da educação; e a terceira e última parte procura investigar a ligação entre teoria do conhecimento e educação no interior do pensamento de Rousseau.

Palavras-chave: Teoria do conhecimento. Educação. Jean-Jacques Rousseau.

ABSTRACT

The initial problem which motivated the writing of this thesis arose from reading of *Emile* by Rousseau. In this work, it was possible to detect the influence of different theoretical approaches, such as rationalism and empiricism, inspiring the development of the educational plan designed by Rousseau for his imaginary student (Emile). The very core question of the present thesis regards to whether there was a theory of knowledge pertaining to Rousseau's philosophical thinking and, if so, how it was related to his theories of education. In the set of his oeuvre, Rousseau's affiliation to authors like Descartes, Leibniz, Locke and Malebranche, as well as Condillac, Diderot, D'Holbach and Helvétius was discovered. As the reading of the great philosophical work of Rousseau progressed, an original knowledge theory was discovered, of the kind which accepts the coexistence of opposite thoughts. Pedagogy, in the context of (the work) *Emile*, arose out of the miscellany of such theories and also for the intense philosophical maturing process on the core of Rousseau's thinking. This study intended, therefore, to understand the origin and development of Rousseau's theory of knowledge, and also to figure out how the philosopher formulated his theories on Education, especially in *Emile*. The object of this research, materialized through the extensive bibliography of the Swiss philosopher, was intensively read and analyzed. The methodology used was that of comparative, descriptive and critical documentary research of the mentioned authors. This research is divided into three sections: the first one intends to investigate the philosophical influence from different authors on the foundations of Rousseau's epistemology; the second section addresses Rousseau's theories of Education; the third and final part investigates the link between theory of knowledge and Education within Rousseau's philosophical thought.

Keywords: Theory of knowledge. Education. Jean-Jacques Rousseau.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

O problema inicial que motivou a escrita deste trabalho surgiu da leitura que fizemos do *Emílio*, obra de Rousseau. Nessa oportunidade, percebemos a atuação de diversos matizes teóricos, como o racionalismo e o empirismo, atuando no desenvolvimento do plano educacional feito para o aluno imaginário de Rousseau (o Emílio). A pergunta que guiou nossa curiosidade, desde então, foi saber se havia uma teoria do conhecimento própria de Rousseau e, se positiva a resposta, como ela estava ligada às suas teorias da educação.

Rousseau não escreveu especificamente uma obra sobre teoria do conhecimento como redigiu livros sobre educação, como a *Dissertação ao Sr. de Mably* e o *Emílio*. No entanto, suas preocupações sobre a dualidade metafísica da alma, o papel da razão na aquisição das luzes, a teoria da consciência moral, o desenvolvimento dos sentidos e sua relação com o meio, a liberdade, a questão dos temperamentos individuais, a negação do movimento espontâneo dos corpos, a diferença entre o juízo e as sensações, a capacidade inata de julgar, a linguagem, o ceticismo, o método, as ciências, entre outros assuntos, mostram o quanto Rousseau dedicou seus estudos às origens e fundamentos do conhecimento.

Em *Confissões*, Rousseau afirma que, enquanto esteve na *Charmettes* da Sra. de Warrens, leu atentamente os *Entretiens sur les sciences*, do Padre Bernard Lamy, e a *Lógica*, de Port-Royal, e que Descartes, Leibniz, Locke e Malebranche tornaram-se, desde então, os seus mestres em filosofia. Nessa mesma obra, ele descreve sua relação com Condillac, Barão de Holbach e Diderot; e, na *Profissão de fé*, faz notar o seu combate às teorias expostas no *De l'Esprit* de Helvétius. Racionalistas, empiristas, sensualistas e materialistas fizeram parte do arcabouço de ideias com o qual Rousseau teve contato, o que lhe ajudou na formação, mesmo que de forma fragmentada, de sua própria teoria do conhecimento.

Ainda nas *Confissões*, sob os auspícios da Sra. de Warrens, Rousseau relata o método que empregou na leitura dos filósofos. Ele diz que procurava lê-los sem imiscuir o seu pensamento nos pensamentos deles e que, por um longo tempo, ruminava as ideias dos pensadores avaliando os aspectos positivos e negativos de suas teorias. Esse método o teria ajudado a não misturar os seus preconceitos aos livros que lera e a não tirar conclusões precipitadas sobre as intenções de cada filósofo. Adotando esse método de meditação, que pressupunha um certo distanciamento do leitor com relação ao seu objeto de pesquisa, Rousseau pôde absorver as convicções de seus mestres, tirando delas suas próprias conclusões. Sua teoria do conhecimento, portanto, é uma mescla de suas influências filosóficas, que transitam entre as teses do sensualismo, do ceticismo, do racionalismo e do

empirismo, contudo sem se tornar completamente preso a nenhum desses horizontes teóricos, daí, para nós, a originalidade de sua filosofia.

No *Emílio*, por exemplo, Rousseau aceita a tese de Locke no *Ensaio sobre o entendimento humano* de que os sentidos atuam distintamente do intelecto; no entanto, nega a ideia do filósofo em *Pensamentos sobre a educação* de que na criança a razão é desenvolvida. Do *Tratado das sensações* de Condillac, ele aceita o desenvolvimento progressivo dos sentidos do infante e de suas faculdades intelectuais, mas nega a teoria do pensador francês sobre a passividade do entendimento. Nesse constante garimpo do que se deve aproveitar e também desprezar, Rousseau opera com relação às teses racionalistas. De Descartes, ele absorve a necessidade da autonomia intelectual dos indivíduos; de Malebranche, confirma a autoridade dos sentimentos morais sobre os vãos raciocínios. Contudo, de Descartes e de Malebranche, ele rejeita o imaterialismo de suas teses, ou seja, a autonomia da alma sobre a matéria. Essas influências juntas, tanto de racionalistas como de empiristas, formam a base para a pedagogia do Sr. de Saint-Marie na *Dissertação* e do seu aluno imaginário no *Emílio*.

Rousseau criou um novo modelo de educação, que uniu teoria do conhecimento (a partir de sua "síntese dos contraditórios"[1]) com seu modelo pedagógico revolucionário, centrado na autonomia da criança. No entanto, isso só foi possível pelo desprendimento de Rousseau de qualquer dogmatismo, inclusive intelectual. Por esse motivo, o genebrino, que não tinha compromisso com nenhuma seita filosófica de seu tempo, pôde transitar livremente pelas mais diversas correntes de pensamento, absorvendo apenas o que achava mais apropriado para sua filosofia.

Sua originalidade, insistimos, está centrada na descoberta de um caminho próprio, em que ousou unir elementos do empirismo e do racionalismo, mas também do sensualismo, do cristianismo e até mesmo das ciências de sua época. Suas obras sobre educação surgiram, portanto, dessa perspectiva de amálgama teórico, que, ao mesmo tempo que propõe os cuidados com a criança, sendo, pois, uma pedagogia, tem como base uma vasta ligação de teorias do conhecimento conectadas numa lógica única criada por ele.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender, através das influências filosóficas de Rousseau, a origem e a formulação de sua teoria do conhecimento, para, em seguida, entender como ele formulou suas teorias da educação, principalmente no *Emílio*. O objeto de nossa pesquisa, além do *Emílio* e da extensa bibliografia do pensador suíço,

---

[1] É o nome que damos à teoria do conhecimento de Rousseau; por ser ela uma mistura de elementos que se contradizem entre si, como, por exemplo, o racionalismo e o empirismo, mas que, sendo costuradas por ele, formam um todo coerente por ser organizado. Em razão desse motivo, podemos classificá-lo de pensador sistemático e – embora eclético – congruente em sua filosofia.

concentrou-se na leitura e na análise das principais obras dos filósofos anteriormente mencionados. A metodologia empregada foi a da pesquisa analítica, descritiva e crítica dos autores citados. Nosso trabalho se divide em três momentos: a primeira parte tem como intenção investigar os fundamentos da teoria do conhecimento rousseauniana mediante suas influências filosóficas; a segunda parte prioriza as questões concernentes às suas teorias da educação; e a terceira e última parte procura investigar a ligação entre teoria do conhecimento e educação no interior do pensamento de Rousseau.

O primeiro capítulo da tese após esta Introdução intitula-se “Rousseau e a teoria do conhecimento”, o qual está organizado em três seções. Na primeira, discutimos as bases teóricas do pensamento de Rousseau, que engloba a relação entre a consciência moral e a razão, o ceticismo e o seu método de investigação. Na segunda, dissertamos sobre os autores que influenciaram Rousseau, fazendo dialogar a teoria rousseauniana com a de seus interlocutores. Na terceira, expomos algumas temáticas relativas à sua teoria do conhecimento, como aquelas provenientes das ciências, da linguagem e da educação.

A discussão que abre o referido capítulo é o embate entre a consciência moral e a razão no interior da filosofia rousseauniana. Masson (1916), em *La religion de Rousseau: la formation religieuse de Rousseau*, mostra a influência de autores católicos e protestantes sobre o pensamento do genebrino. A obra de Masson é orientada pela crítica de Rousseau à razão e, ao mesmo tempo, pelo elogio do filósofo ao sentimento interior. Masson (1916) sublinha que Rousseau exalta a consciência tanto para combater a “razão raciocinante” dos filósofos iluministas como para sugerir ao homem o retorno à sua natureza interior. Para ele, a consciência é a verdadeira chave do conhecimento, pois, antes da razão, é ela que nos orienta sobre o que é “certo” e o que é “errado”, para que possamos, a partir disso, extrair com segurança o verdadeiro conhecimento das coisas.

Masson (1916) foi acusado por Derathé (2011) de pintar um Rousseau irracionalista, demasiado sentimental e pouco ligado, ou quase completamente avesso, às tradições do racionalismo de Descartes e de Malebranche. Derathé (2011) assevera que Rousseau não se opõe ao racionalismo, e sim ao dogmatismo; ele diz que o genebrino não nos encoraja a nos abstermos de usar a razão, mas nos aconselha a aprendermos a bem usá-la. Nossa intenção é mostrar que as duas faculdades, a razão e o sentimento, não se dissociam ou se sobressaem no pensamento de Rousseau, e sim que elas são igualmente importantes para o desenvolvimento de sua teoria do conhecimento.

As questões relacionadas aos limites do conhecimento humano (ou o ceticismo de Rousseau) dão prosseguimento às nossas discussões do segundo capítulo. O ceticismo de

Rousseau está inserido no interior de sua disputa teórica tanto contra os dogmáticos da religião cristã como contra os *philosophes* do seu tempo. Ora ele se rebela contra uma fé sem razão e, por isso, irracional; ora ele vocifera contra uma razão sem fé e, portanto, estéril. Rousseau é cético, mas resguarda sua fé em Deus e também no homem. Ao afirmar os limites do conhecimento humano, dos seus sentidos e da sua razão, ele não apregoa uma fé descabida nem na religião nem na ciência. Nosso objetivo, nesta discussão, é mostrar os artifícios do ceticismo rousseauniano no seu embate contra o fanatismo religioso e a vã pretensão da filosofia e das ciências de construir uma verdade isenta de Deus.

Para finalizarmos o debate sobre as bases teóricas do pensamento de Rousseau, propomo-nos a analisar em que consiste o seu método de investigação. Nosso objetivo é mostrar como suas estratégias metodológicas, como a dedução e a indução, estão alinhadas com as suas intenções em cada etapa de seu pensamento. Se Jean-Jacques, com o ceticismo, fez de sua filosofia uma teoria de combate ao fanatismo religioso e à "razão raciocinante" dos filósofos seus contemporâneos; com a utilização de suas técnicas metodológicas, o seu propósito não será diferente.

Com o seu método de investigação genealógico, dedutivo e hipotético, utilizado no *Segundo discurso*, Rousseau tem em vista seus adversários, que são os teólogos, os historiadores, os jusnaturalistas e os *philosophes*; já no *Emílio*, ele opõe-se aos defensores do tradicionalismo educacional das escolas do Setecentos. No primeiro caso, o genebrino quer resguardar o alcance do sentimento interior (*sentiment intérieur*) em relação à razão (*raison*) no que diz respeito à investigação acerca do estado de natureza; e, no segundo, o que ele quer é afirmar o método da natureza e sua marcha gradual de desenvolvimento, que pode auxiliar o preceptor na educação de seu aluno.

O assunto que inaugura a segunda seção do segundo capítulo trata do diálogo de Rousseau com a modernidade, tendo como título "Rousseau e o racionalismo de Descartes e Malebranche". Nossa intenção é mostrar o que é o racionalismo de Rousseau e quais as implicações disso em sua teoria do conhecimento. Não apenas o método, mas o dualismo metafísico de Descartes, entre a alma e o corpo, é incorporado por Rousseau em sua filosofia. Se a alma, para Descartes (2012), compreende o entendimento e a vontade; no entendimento, situa-se ainda a imaginação, os sentidos e a memória. Rousseau junta à alma um elemento novo, que é o sentimento interior, que, como veremos, é uma faculdade intrínseca ao indivíduo e responsável por avaliar moralmente o que de exterior o atinge. Ainda que Rousseau seja um racionalista, na *Profissão de fé* ele não coloca a razão como fonte suprema para o conhecimento da verdade; ele une a razão ao *sentiment intérieur* e lhes dá, embora

atuando em conjunto, importâncias distintas. É isso que o liga à filosofia de Malebranche (2003), para quem a relação do homem com Deus torna-se mais estreita através do sentimento, que é, para ele, a fonte das verdades morais.

No segundo momento da referida seção, expomos as influências de Locke e Condillac sobre a filosofia de Rousseau. A asserção de Locke e de Condillac de que o conhecimento se inicia pelos sentidos é plenamente aceita por Rousseau. As sensações são a porta de entrada para os nossos conhecimentos. Rousseau concorda com o autor do *Ensaio sobre o entendimento humano* quando pontua que a razão é fundamental para a consolidação do conhecimento, havendo no entendimento uma certa capacidade inata para julgar. Numa outra perspectiva, o pensador suíço absorve das teorias de Condillac o desenvolvimento progressivo das faculdades dos sentidos e da razão humana. Nosso objetivo, com este debate, é mostrar como Rousseau se apropriou das teorias de Locke e de Condillac para defender duas teses distintas, porém igualmente coerentes, sobre a origem e os fundamentos do conhecimento humano.

Finalmente, encerrando este segundo momento do segundo capítulo, dissertamos sobre a rejeição de Rousseau com relação às ideias de Helvétius presentes no *Do espírito*. O objetivo desta discussão é expor as querelas teóricas entre ambos os autores, percebendo o combate acirrado entre suas ideias. Nas *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*, Rousseau combate as principais teses de seu contemporâneo, entre elas o argumento de que "julgar é sentir" ou de que a sensação e o entendimento não se diferenciam na percepção que o homem tem das coisas que compõem o mundo. Essa observação crítica de Rousseau é importante, porque dessa proposição – do "julgar é sentir" – Helvétius extrai, sob seu ponto de vista, a igualdade natural dos espíritos, ou seja, a percepção de que todos os homens têm igualmente as mesmas aptidões para o espírito. Rousseau, ao contrário do autor de *Do espírito*, acredita que as capacidades da razão se diferenciam em cada homem e que o entendimento e as sensações, embora ajam em conjunto, são faculdades diferentes, tendo em vista que possuem autonomia própria.

Iniciando a última seção do segundo capítulo, dissertamos acerca das críticas e alternativas às ciências apontadas por Rousseau no *Primeiro discurso*. Para Rousseau, o desenvolvimento das técnicas é fruto das necessidades supérfluas da vida em sociedade. Contudo, segundo ele, anatematizar as ciências é incorrer no risco de retroceder o homem às trevas da Idade Média. Consoante Rousseau, a ciência é boa quando é feita para tornar a vida humana melhor; ainda que as ciências e as artes tenham feito muito mal à sociedade, é essencial hoje servir-se delas como de um remédio para o mal que causaram. Compreender esse duplo aspecto das ciências, a primeira como crítica e a segunda como alternativa, será nosso objetivo neste ponto de discussão.

O penúltimo momento do segundo capítulo diz respeito aos fundamentos históricos da linguagem. As ciências são filhas do desenvolvimento histórico. Traçando um paralelo com o estudo de Rousseau no *Ensaio sobre a origem das línguas*, podemos dizer que as ciências são o produto do aprimoramento da linguagem entre os homens. Se a perfectibilidade humana carrega consigo sua própria contradição: a de aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, colocar em oposição os indivíduos, com a linguagem não é diferente, ela exterioriza nos homens suas boas e más paixões. Nosso objetivo, neste ponto de discussão, é compreender as semelhanças entre o *Segundo discurso* e o *Ensaio* de Rousseau. Nosso ponto de partida é a questão deixada por ele na primeira parte do *Segundo discurso* sobre o estabelecimento das línguas. A pergunta de Rousseau (1999c, p. 74) é: "[...] foi mais necessário à sociedade já organizada quando se instituíram as línguas, ou às línguas já inventadas quando se estabeleceu a sociedade?". Procurando responder à questão de Rousseau, fazemos interagir linguagem e sociedade no desenrolar deste ponto de discussão.

Por fim, no último momento do referido capítulo, procuramos discutir sobre um pequeno opúsculo a respeito da educação escrito por Rousseau em 1740, intitulado *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho*. O objetivo dessa discussão é apresentar a relação entre teoria do conhecimento e educação na *Dissertação*, valorizando os seus aspectos mais importantes. A novidade da *Dissertação* é o caráter inaugural de suas propostas na história das ideias pedagógicas. Rousseau, juntamente com Fénelon, inaugurou uma nova pedagogia, que tinha na criança sua atenção especial. Em sua experiência como *precepteur*, Rousseau observou atentamente as permanências comportamentais comuns às crianças. Ele concluiu que essa etapa do desenvolvimento humano tem características próprias, exigindo dos adultos cuidados específicos para que se respeitem suas qualidades singulares. Conforme o genebrino, a criança não pode ser tratada como um adulto em miniatura, pois a infância tem sua linguagem, com o seu dicionário próprio. Assim, o ensino dos conteúdos tem que despertar o seu interesse, respeitando seu gosto pelas coisas sensíveis. Na *Dissertação*, Rousseau procura desfazer os preconceitos comuns à sua época, como a ideia de que o homem é mau. O homem é mau porque tornou-se mau, contudo sua natureza é boa e a criança um ser inocente, explica Rousseau (2004b). Nesse livro, o filósofo prega a valorização das ideias da criança através de sua participação na vida familiar e de sua autonomia intelectual através das deduções que ela deve realizar proveniente dos seus estudos sobre as ciências naturais. No plano de educação dedicado ao seu aluno, o Sr. de Saint-Marie, estão presentes os elementos principais do pensamento de Rousseau, como: o otimismo com o ser humano, a ideia de liberdade, o cultivo do sentimento

como base da formação moral, o respeito à criança como um ser em desenvolvimento e o respeito por uma religião intimista vivenciada no próprio coração.

O terceiro capítulo desta tese, intitulado "Rousseau e a educação", contempla três finalidades específicas. A primeira delas analisa a formação do indivíduo moderno a partir das críticas de Rousseau aos estabelecimentos de ensino do século XVIII e das proposições do filósofo como alternativa ao tradicionalismo educacional de sua época. A segunda discute as nuances da teoria rousseauniana acerca da instrução pública, incluindo a oposição entre nacionalismo e cosmopolitismo, "educação natural" e "educação civilizatória" e a relação entre "educação", "liberdade" e "responsabilidade" no âmago de sua filosofia. Finalmente, na última seção, abordamos as divergências e as interlocuções entre a instrução pública e a educação doméstica no interior do pensamento rousseauniano.

Três são os alvos da crítica de Rousseau quanto às escolas do século XVIII, a saber: a forma pedantesca como os professores conduzem a educação dos seus pupilos; a crítica à educação formal e, por isso, abstrata, que estimula a fantasia (imaginação) do aluno em detrimento do concreto; e a crítica à formação exógena, que estimula a dependência e a menoridade do conhecimento por parte da criança. Nossa intenção, neste primeiro ponto de discussão do terceiro capítulo, não será mostrar um Rousseau propositivo, o que será feito em outro momento, mas apenas expor, de maneira pontual, como o genebrino percebe "a prisão do espírito" dos seus contemporâneos, em especial das crianças situadas no contexto educacional do Setecentos.

No segundo momento da primeira seção, intitulada "Rousseau: educação natural *versus* educação civilizatória", expomos não apenas as críticas de Rousseau à educação do Setecentos, mas também que o seu ideal de educação retira da natureza o seu modelo. Seguindo o filósofo, afirmamos que a educação natural é aquela que respeita as etapas da vida do homem ou de sua "marcha natural"; que, entre o "estado de natureza" e a "civilização", o que existe é uma oposição entre "educação natural" e "educação civilizatória"; e que, por fim, a educação civilizatória é "positiva" e a educação natural é "negativa", no sentido peculiar que Rousseau lhes atribuiu.

Finalmente, na última discussão dessa seção, começamos nosso assunto mediante algumas problemáticas, por exemplo: o que é a liberdade? Como fazer da educação um caminho para se chegar até ela? E ainda: como unir "educação" e "liberdade" na criação de um ser responsável? Objetivamos investigar esses conceitos no *Emílio*. No entanto, se é certo que o tema da liberdade perpassa boa parte das obras do filósofo genebrino, buscamos em seus escritos variações conceituais que possam nos auxiliar na construção desse tema. Para

isso, estruturamos esse ponto de discussão da seguinte maneira: investigamos a definição de Rousseau quanto à liberdade; analisamos a diferença entre a "liberdade natural" e a "liberdade convencional", estabelecendo uma ligação entre *O contrato social* e *Emílio*; e, por fim, dissertamos sobre a importante relação entre "liberdade", "desejo" e "força" no caminho para a formação de um ser livre e responsável.

Para iniciarmos a segunda seção do terceiro capítulo, iremos opor o nacionalismo de Rousseau ao cosmopolitismo das *Luzes*. No pensamento de Rousseau, a vontade geral conduz os homens a um estado de satisfação social; ela representa a força da comunidade na realização de seus projetos comuns, porque agrega os indivíduos em um projeto universal, tornando a sociedade civil protagonista nos assuntos referentes ao Estado. A educação pública tem um papel importante nesse caminho de afirmação do indivíduo como ser social, porque é ela quem possibilita a tomada de uma consciência universal por parte do homem. Chamamos esse protagonismo dos indivíduos na forma da sociedade civil e ainda a consciência coletiva que daí se desprende de uma universalidade limitada pelo amor à pátria ou nacionalismo de Rousseau. Com essa discussão, temos como escopo fazer – partindo do pensamento de Rousseau – da relação entre consciência universal e nacionalismo um caminho possível para a educação dos jovens, que, amando a pátria, segundo o filósofo, nada mais fariam do que apostar em si mesmos (ROUSSEAU, 1994a).

No segundo ponto dessa seção, discutimos, a partir do *Discurso sobre economia política*, d'*O contrato social* e das *Considerações sobre o governo da Polônia*, sobre as questões relacionadas à instrução pública, em particular sobre os preceitos que a norteiam. O projeto de uma educação pública, para Rousseau, é parte do processo de reabilitação da liberdade do homem através da entrega de suas inclinações individuais aos desígnios da vontade geral. Nesse sentido, essa discussão tem como propósito expor, segundo Rousseau, os preceitos de uma educação pública no desenvolvimento dessa vontade soberana. Para tal, organizamos esse debate em três momentos: a distinção entre os tipos de educação pública, uma criticada por Rousseau, a educação das escolas, e a outra idealizada por ele; a necessidade da instrução popular desde a infância; e os preceitos de uma educação pública tendo por princípios a universalidade, o acesso e a igualdade da formação escolar fornecidas pelo Estado.

No terceiro e último momento dessa discussão, na subseção intitulada "A vontade geral como fundamento da instrução popular", discorremos sobre a vontade geral, que é um conceito central no pensamento político de Rousseau. Nesse ponto de discussão, objetivamos entender a relação entre a vontade geral e a instrução pública nos seus escritos. A título de organização, dividimos essa discussão em três momentos: localizamos n'*O contrato social*

onde Rousseau refere-se à instrução pública; analisamos as nuances do conceito da vontade geral, relacionando-a à proposta de uma educação popular; e interligamos as características da vontade geral com os preceitos de um ensinamento público descrito em seu *Discurso sobre a economia política*.

Iniciamos a última seção do terceiro capítulo discutindo sobre as formas de educação domésticas existentes no pensamento de Rousseau. A primeira está presente no *Projeto de educação do Sr. de Saint Marie* (*Projeto*); e a segunda está exposta no *Emílio*. Com essa discussão, intentamos entender como é a formação da criança em cada um desses escritos, compreendendo, com isso, por que ambas, apesar das diferenças, têm na instrução do homem um objetivo comum. Como perceberemos, esse ponto de discussão começa discorrendo sobre a educação do Sr. de Saint-Marie no *Projeto*; em seguida, expomos o elogio de Rousseau à educação doméstica do Emílio; e, por fim, relacionamos os dois tipos de formação – a do Emílio e a de Saint-Marie – para compreendermos por que ambas têm por finalidade a formação do homem.

No prosseguimento de nossa tese, analisamos o que Rousseau chamou de a educação para a formação do cidadão. Além de contrapormos a crítica de Rousseau à formação das escolas do Setecentos a uma educação de tipo republicana presente em *Do contrato social*, entre outros de seus escritos políticos, tomamos como exemplo a máxima de Rousseau: "Emílio: um selvagem feito para morar na cidade" para entendermos por que, em nossa opinião, não há uma ruptura radical entre a educação do homem e a educação do cidadão em Rousseau.

Finalmente, para encerrarmos o terceiro capítulo, fazemos uma síntese entre os tipos de educação – a pública e a doméstica – na concepção de Rousseau. Por ter escrito *Do contrato social* e *Emílio* concomitantemente, Rousseau mostra a seu público leitor a influência da primeira obra sobre a última. O livro V do seu tratado sobre educação apresenta várias passagens do seu libelo político manuscritas quase que de forma idêntica ao original. A passagem da condição de homem para a condição de cidadão do seu aluno é uma de suas maiores preocupações no último livro do *Emílio*; a partir da formação política do seu pupilo e da construção de uma democracia baseada na vontade geral, exposta em *Do contrato social*, Rousseau deseja construir, com base nessas obras, uma nova forma de sociabilidade entre os homens.

O último capítulo desta tese, intitulado "Rousseau: conhecimento e educação", possui três fins específicos. O primeiro busca, com arrimo em Rousseau, fazer uma síntese de sua teoria do conhecimento com suas teorias da educação. O segundo tem como propósito analisar cada um dos cinco livros do *Emílio* para entendermos as ressonâncias de sua teoria do conhecimento sobre a sua pedagogia. E o terceiro tem por objetivo mostrar a originalidade da

pedagogia rousseauniana, bem como a consequência de suas teorias no século do esclarecimento com Kant e na primeira metade do século XX com Claparède e Piaget.

Para iniciarmos este quarto capítulo, resgatamos as influências teóricas de Rousseau. Plutarco e Fénelon, por exemplo, foram de fundamental importância na formulação da pedagogia rousseauniana. Plutarco, em *Do amor aos filhos* e *Da educação das crianças*, discute temas caros a Rousseau, como a natureza, os costumes e o uso da razão. Já Fénelon, em *De l'educacion des filles*, trata de assuntos igualmente importantes para o genebrino, como a imaginação, o ensino das coisas sólidas no aprendizado das crianças e as primeiras formulações dos seus juízos. Nosso objetivo, nesse ponto de discussão, é entender como Plutarco e Fénelon foram importantes para a teoria do conhecimento e para a pedagogia de Rousseau. Para tal, fizemos uma síntese das teorias de Plutarco, em especial dos escritos citados; igualmente fizemos um resumo das ideias de Fénelon, em particular da obra mencionada, e, por fim, estudamos o impacto dessas teorias sobre o pensamento de Rousseau.

Nosso próximo ponto de discussão trata sobre uma das mais influentes obras do século XVII sobre a educação das crianças, trata-se do *Pensamentos sobre a educação*, do pensador inglês John Locke. Nesse livro, o filósofo não foge a algumas noções pedagógicas comuns a Plutarco e a Fénelon, a exemplo da preocupação com uma boa origem familiar, da atenção que os pais devem conceber aos filhos e da escolha de um bom preceptor que possa conduzir bem a educação das crianças. Nos *Pensamentos*, Locke acrescentará diversas observações do seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, imiscuindo, assim, educação e teoria do conhecimento em seu tratado, o que influenciará sobremaneira Rousseau na confecção do seu *Emílio*. O propósito desse debate é mostrar o alcance da pedagogia empirista do pensador inglês sobre a educação do Emílio. Para tanto, dividimos esse momento do trabalho em três partes: a primeira e a segunda seção englobam a formação moral e intelectual do *gentleman* de Locke e a última tem como propósito analisar os pontos de convergência e divergência entre a pedagogia do autor do *Pensamentos* com aqueles de Rousseau no *Emílio*.

A última discussão da primeira seção do quarto capítulo versa sobre a influência do racionalismo cartesiano sobre a obra de Rousseau, em especial no *Emílio*. Descartes, como constatamos, não escreveu um livro específico sobre "educação". Contudo, para um leitor atento de suas obras, como o foi Rousseau, não é difícil perceber que existem referências a processos educacionais que são significativos, até mesmo sob o ponto de vista pedagógico, no decorrer de seus escritos. Quatro são os movimentos mais perceptíveis desses processos educacionais na obra de Descartes: o primeiro situa-se na "Regra II" das *Regras para a orientação do espírito*; o segundo, na "Parte I" do *Discurso do método*; o terceiro, nas "Respostas" de Descartes às

"Segundas objeções" feitas às suas *Meditações*; e o quarto, no "Prefácio" escrito por Descartes à tradução francesa do *Princípios de filosofia*. O objetivo desse ponto de discussão é acompanhar esse percurso educacional do pensador francês, aliando, com isso, em que ponto possivelmente a formação do Emílio possa ter sido influenciada pelo discurso cartesiano. Para tanto, dividimos esse momento do trabalho em seis partes: as cinco primeiras dedicadas aos escritos de Descartes e a última dedicada às possíveis influências deste sobre a educação do Emílio.

Na segunda seção do quarto capítulo, que trata da ressonância da teoria do conhecimento de Rousseau sobre a pedagogia do *Emílio*, iniciamos com uma análise do Livro I de sua grande obra sobre educação. No *Emílio*, Rousseau adota como método de análise uma perspectiva psicológica para avaliar cada etapa do desenvolvimento psico-motor do seu aluno. A ideia de que a criança imita a natureza permitiu a Rousseau retirar de suas observações acerca do comportamento dos pequenos o que existe neles de mais concreto e individual. Nosso autor acredita que o ser humano se desenvolve insensivelmente da infância à idade adulta e que as idades se diferenciam por características que lhes são irredutíveis, ou seja, cada idade tem influência sobre as seguintes e cada etapa tem características bem definidas e estratégias de educação próprias. Portanto, cada etapa da evolução do homem é um absoluto. No entanto, não podemos nos esquecer da continuidade do progresso humano como um todo orgânico, porque o indivíduo, bem como a sua educação, deve ser avaliado através de uma visão de conjunto. Nosso objetivo, pois, é analisar como teoria do conhecimento e educação se imbricam na primeira etapa do desenvolvimento da criança, que vai até os dois anos.

A segunda educação do Emílio é marcada pela formação da razão através da sensibilidade. É nessa parte de sua obra que pela primeira vez aparecem os termos "razão sensitiva" e "razão intelectual". A razão intelectual se forma mediante uma boa constituição física e uma cuidadosa educação dos sentidos (a razão sensitiva). Para Rousseau, a criança não é desprovida de raciocínios, mas esses raciocínios se referem às coisas sensíveis para ela. No Livro II, o autor do *Emílio* elabora uma educação que se adéque ao interesse momentâneo da sua criança, ou seja, uma educação para o útil e para o imediato. Por isso, sua estratégia pedagógica será a de afastar tudo aquilo que atice a imaginação do seu pupilo e o jogue para fora de seus domínios. Para uma melhor compreensão dessa parte da obra de Rousseau (o Livro II), dividimos esse momento em três: o primeiro diz respeito à educação negativa ou àquilo que deve ser evitado na educação do Emílio; o segundo relaciona a educação positiva e o aspecto da sensibilidade; e o último concatena a educação positiva à dimensão da moralidade.

A terceira educação do Emílio é uma educação útil. Dos 12 aos 15 anos de idade, a criança ainda é fraca intelectualmente, mas possui bastante força física. É uma idade que nos

leva à razão intelectual, porém a razão intelectual ainda não é utilizada; é uma idade em que a brincadeira não é suficiente para o Emílio, na qual, todavia, o dever ainda não fala em seu coração; é uma idade, enfim, que se abre a outra coisa que não é ela mesma, na qual o homem social ainda não amadureceu. Enfim, como nos diz Ravier (1941, p. 89), "[...] é uma idade crítica no todo". Nosso objetivo, nessa discussão, é delimitar as estratégias de educação usadas por Rousseau nessa nova fase da vida do seu aluno. Para tal, dividimos esse momento em dois pontos, que são complementares: a educação para o útil, para o prazer e para um ofício e a preparação do Emílio para a educação moral, no Livro IV.

A quarta educação do Emílio é a idade da razão. Embora ainda não seja um homem, Emílio possui todas as qualidades para aliar a sua razão (intelectual) nascente às virtudes que ele já havia adquirido no passado. Por isso, não lhe falta o *sentiment intérieur* que orientará daqui para frente o seu entendimento. Rousseau sabe que a razão sozinha não basta para os propósitos de sua educação superior, por isso aperfeiçoar essa potência através do *instinto divino* será um modo de proteger o seu aluno dos erros da lógica fria e do cálculo egoísta das ciências e da sociedade burguesa. Dividimos essa discussão em duas: uma educação moral e a outra religiosa; serão elas que irão preparar Emílio para a idade da sabedoria e do casamento.

A última fase da educação do Emílio é a idade da sabedoria e do casamento, dos 20 aos 25 anos de idade, teoricamente o último momento da relação entre Emílio e o seu governante. Finalmente o aluno da natureza torna-se adulto e, a partir de então, viverá outras experiências, como a do casamento (será a primeira vez que Emílio se apaixonará) e a do convívio social (ele viverá na cidade). Ravier (1941) assevera que essa nova fase da vida do Emílio é a idade de uma psicologia especial, porque se distingue de todas as etapas anteriores. Por isso, é preciso uma atenção especial do governante sobre seu aluno, para que não jogue fora o trabalho de toda uma vida (RAVIER, 1941). O objetivo dessa discussão é mostrar em que consiste a educação do homem recebida por Emílio. Para isso, dividimos esse momento em dois: a educação dos afetos, que compreende a relação de Emílio com Sofia; e a educação política, que compreende as viagens e as primeiras noções do funcionamento do Estado por parte do aluno de Rousseau.

A terceira seção do quarto capítulo surge da constatação de que a pedagogia de Rousseau é um marco na história da filosofia em geral e das teorias da educação em particular. Seu pensamento, ao mesmo tempo que agrega elementos do racionalismo e do empirismo, também os critica. Por isso, não é exagero dizer que sua teoria do conhecimento e sua pedagogia se configuram como uma "síntese dos contraditórios". O objetivo dessa discussão é, em breves linhas, mostrar como elementos do cartesianismo, do malebranchismo, de Locke e de Condillac se combinam numa *éducation nouvelle* proposta por Rousseau em seus diversos escritos sobre

educação. Para isso, dividimos essa discussão em três: a primeira e a segunda versam, respectivamente, sobre os impactos do *sentiment* e da *raison* na pedagogia rousseauniana e a terceira elabora uma combinação dessas duas dimensões no que tange à sua teoria educacional.

O momento seguinte trata da influência do *Emílio* sobre a pedagogia de Kant. Kant, ao lado de Pestalozzi, é sem dúvida o filósofo setecentista cujo alcance da pedagogia de Rousseau, em particular do *Emílio*, mais sensivelmente pode ser notado. O filósofo de Königsberg, como observam Gurvitch e Delbos, foi um assíduo leitor de Rousseau. Sob sua influência, assinalam os autores, escreveu diversos livros e artigos. *Sobre a pedagogia* (*Über pädagogik*) é um exemplo da grande influência do pensamento rousseauniano sobre a única obra pedagógica de Kant. Essa discussão visa pontuar o lastro das teorias do *Emílio* no livro de Kant dedicado à educação. Para tal, dividimos essa discussão em três momentos: um preliminar, que une antropologia e educação e diz respeito à introdução do livro de Kant; o segundo trata da educação física e se refere à primeira parte de sua obra; e o último se dirige à educação prática, segundo momento de *Über pädagogik*.

Chegamos à derradeira discussão desta tese. O pensamento de Rousseau ultrapassou a modernidade e chegou aos séculos XIX e XX influenciando pensadores importantes para a psicologia da educação, como Claparède (1873-1940) e Piaget (1896-1980). Ambos rejeitaram tanto a teoria do conhecimento produzida por empiristas e sensualistas no Século das Luzes, bem como a educação tradicional de sua época. O *Emílio*, ao contrário, provou-lhes que não havia melhor plano educacional por meio do qual pudessem aplicar suas investigações científicas sobre a educação das crianças. O objetivo dessa última discussão é mostrar os reflexos da pedagogia rousseauniana, em especial do *Emílio*, sobre as teorias da psicologia da educação de Claparède e Piaget.

*****

A tradução dos trechos em francês, espanhol e inglês das obras ou artigos pesquisados e citados nesta pesquisa segue uma interpretação livre, contudo com o máximo rigor conceitual e respeito aos textos originais dos autores. Resolvemos proceder assim para evitar o aumento das notas de rodapé ao longo do trabalho, bem como a imensa quantidade de páginas que o procedimento de exposição do original geraria. Sobre a estrutura da tese, além da "Introdução" e das "Considerações finais", como vimos, há mais três capítulos, cada um organizado em três ou cinco seções temáticas, que se dividem, por sua vez, em pontos de discussão e subtemas para facilitar a compreensão do leitor ao longo do trabalho.

2 ROUSSEAU E A TEORIA DO CONHECIMENTO

2.1 As bases teóricas do pensamento de Rousseau

2.1.1 A razão e a consciência moral como princípios do conhecimento

A discussão concernente à relação entre a razão e a consciência moral no pensamento rousseauniano anima os longos debates entre os estudiosos de Rousseau. A influência religiosa que reivindica a primazia da consciência moral sobre a razão a que Jean--Jacques esteve exposto no decorrer de sua vida foi amplamente estudada por Pierre-Maurice Masson em *La religion de J.-J. Rousseau: la formation religieuse de Rousseau*. Sob outro aspecto, autores como Georges Beaulavon, Émile Bréhier e especialmente Robert Derathé, em *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*, compreenderam a obra do genebrino sob o prisma do racionalismo de Descartes e Malebranche. O objetivo desta pesquisa, além de trazer à tona a discussão sobre esses estudos, é mostrar que a razão e a consciência moral coexistem e interdependem-se no interior do pensamento de Rousseau.

2.1.1.1 A influência religiosa de Rousseau: a supremacia da consciência sobre a razão

Em sua extensa obra, Masson mostra que Rousseau é no Setecentos a resposta sentimentalista às *Luzes*, com sua inabalável crença na razão e em seu progresso. Temas como o "retorno à natureza", a "fadiga da razão" e as "evidências do coração" fazem de Rousseau, segundo Masson (1916), um profeta e um intérprete do século XVIII. Masson (1916) lembra que, desde sua tenra idade de estudos intensos, iniciada na casa da Sra. de Warrens, os objetivos das especulações filosóficas de Rousseau estavam voltados a aperfeiçoar o espírito sem dissociar disso seu perfeccionismo moral e as suas crenças religiosas. Assim, o duplo desejo de Rousseau, afirma ele, "[...] era, em adquirindo conhecimentos, restabelecer seu justo valor para as certezas da religião e para a prática da virtude" (MASSON, 1916, p. 91).

Esse desejo da perfectibilidade moral, em que é necessário compreender o universo e encontrar uma regra de vida segura, será o elã de toda a teoria rousseauniana (MASSON, 1916). Para Masson (1916), essa atitude de um autêntico moralista denota desde já a desconfiança de Rousseau com relação à razão, ao mesmo tempo que a prepara para a obediência ao sentimento. A insuficiência do espírito, a potência enganadora do orgulho e a fadiga da razão serão denunciadas, segundo Masson (1916), pelo Vigário de Rousseau em sua

Profissão de fé. Nesse livro, afirma Masson (1916), o Deus do coração e da natureza, da natureza organizada e consoladora, será, para Rousseau, o recurso supremo do homem bom contra a mecânica social.

A obra de Masson (1916) é orientada pela crítica de Rousseau à razão e, ao mesmo tempo, pelo elogio do genebrino ao sentimento interior. Masson (1916) salienta que, em várias passagens dos escritos de Rousseau, o filósofo deixa transparecer a soberania do sentimento sobre o espírito. Um exemplo emblemático é a conhecida passagem da *Profissão de fé* em que Rousseau (2014, p. 411-412) exalta a importância da consciência frente à razão: "Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz [...]; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-me de erros em erros com o auxílio de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio". Masson (1916) sublinha que Rousseau exalta a consciência tanto para combater a "razão raciocinante" dos filósofos iluministas como para sugerir ao homem o retorno à sua natureza interior. A *Profissão de fé* é profícua desses exemplos; nela Rousseau (2014, p. 405) afirma que "[...] a consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo [...]; a razão nos engana [...]; a consciência nunca engana. Ela é o verdadeiro guia do homem; [...] quem a segue obedece à natureza e não tem medo de se perder". Com base nisso, Rousseau (2014) aconselha os seus contemporâneos para que sejam mais simples e menos vaidosos. No entanto, para que isso aconteça, "[...] devemos nos limitar aos primeiros sentimentos que encontramos em nós mesmos, já que é sempre a eles que o estudo nos leva quando não nos desorientou" (ROUSSEAU, 2014, p. 411).

Sobre a relação entre a razão e a consciência, Masson (1916) assevera – apontando a influência de Marie Huber sobre Rousseau – que a consciência é a verdadeira chave do conhecimento. Para a teóloga protestante, lida atentamente por Rousseau, o conhecimento é produzido por meio da consciência, e é ela que determinará – antes mesmo da razão – o "certo" e o "errado" para que possamos, a partir disso, extrair com segurança o verdadeiro conhecimento das coisas[2]. Esse apoio sobre a consciência protegerá Rousseau dos sofismas da razão. Segundo Masson (1916), Jean-Jacques, sob influência de Marie Huber, fará do sentimento interior um verdadeiro instinto, superior a todos os raciocínios, dotado de uma segurança da intuição que dispensará qualquer outra orientação anterior. A invocação ao sentimento marcará a literatura teológica do *dix-huitième siècle*, tanto como em reação à filosofia de Descartes como em resposta ao empirismo de Locke. Contra o cartesianismo,

[2] Sobre Marie Huber (1695-1753) e a importância da consciência moral, consultar o artigo de Pitassi (1995). Recomendamos também o artigo de Kawauche (2012).

ressalta Masson (1916), o Abbé de Pluche[3] afirmará que a metafísica do *cogito*, descolada das evidências sensíveis do bom senso, que são produzidas pela intuição moral do sentimento interior, nada valerá e não passará de uma regra insuficiente. Por conseguinte, em oposição ao empirismo, "[...] os defensores da consciência [como Marie Huber] serão tentados a subtrair--se das investigações positivas e fazer uma espécie de 'faculdade à parte da alma' como de um sentido íntimo, seguro e infalível" (MASSON, 1916, p. 237).

A recusa, por parte de pietistas e jansenistas, como Marie Huber e o Abbé de Pluche, tanto do cartesianismo, com sua plena confiança na razão, como do empirismo, que subtrai da busca da verdade o *sentiment intérieur*, será aceita por Rousseau. A filosofia de Descartes e o empirismo de Locke, salienta Masson (1916), serão considerados pelos dois teólogos com "ateísmo", ou por relegarem Deus a um segundo plano ou por o desprezarem em suas filosofias. Rousseau não compartilhará dessas opiniões, porém procurará resgatar o papel do divino em sua teoria do conhecimento. Junto com a defesa da consciência, ele fará a defesa de Deus. Rousseau (2005f) reconhece que Deus está em cada um e que devemos buscar a verdade em nós mesmos, pois não é pela razão que se chega a Deus, e sim pelos sentimentos. Parágrafos depois, ele irá unir sua teoria em defesa de Deus à sua definição da consciência. Ele diz que a verdade moral residente na alma de todos os homens é anterior à vida social e que ela, a consciência, é a regra involuntária da qual todos nós extraímos os julgamentos sobre o bem ou o mal (ROUSSEAU, 2005f).

Rousseau é coerente com a sua teoria da *conscience*, observa Masson (1916), quando alega que a existência de Deus é, por excelência, uma "verdade do sentimento", ou, mais exatamente, aquela direção para a qual todas as outras convergem para se confirmar. Na filosofia de Rousseau, salienta ele, o coração – de *élan en élan* – reclama uma garantia suprema. Essa teologia do coração, diz Masson (1916, p. 158), "[...] desconfia da filosofia e da razão, potências de dúvida, de sofismas, que nos jogam [nas incertezas da razão raciocinante[4]]"; o melhor é, segue Masson, "[...] regressar ao coração como a uma 'fonte primitiva' e regenerar o pensamento regenerando o coração".

---

[3] Padre francês, jansenista. Autor do *Spectacle de la nature*. Sobre a biografia de Antoine Pluche ou l'Abbé de Pluche (1688-1761) consultar a *Encyclopédie Universalis de France*, disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/antoine-pluche/>.

[4] Segundo Masson (1916), o termo "razão raciocinante" diz respeito à crítica do dramaturgo francês Pierre Carlet de Chamblain de Marivaux (1688-1763), lida e absorvida por Rousseau, sobre a mania de sistemas da filosofia francesa. Essa crítica quer atingir principalmente o cerne do dogmatismo filosófico e sua crença na superpotência da razão.

Consoante Masson (1916, p. 107-108), Rousseau incorporou do Abbé de Pluche, Saint-Aubin[5] e Claville[6,7] “[...] a [crítica à] inutilidade vã dos sistemas, [o reconhecimento da] indigência pretensiosa da razão quando quer ultrapassar as limitações da experiência [e] a [afirmação da] supremacia do coração [...] e da virtude [...]”. Para Rousseau, nas palavras de Masson (1916, p. 108), “[...] o primeiro dos conhecimentos é o conhecimento de Deus e dos seus deveres [...], toda ciência é vã se não nos orientar para a prática do bem”. Essa última intenção de motivos será um dos propósitos de Rousseau no *Discurso sobre as ciências e as artes.* Nesse livro, Rousseau quer ajudar o homem a redimensionar sua inteligência para que ele faça da razão um bom uso, pois nossa inteligência, entende ele, deve ser eivada primeiramente de uma intencionalidade moral que possa não apenas conhecer, mas, sobretudo, ajudar-nos a viver.

2.1.1.2 A crítica à concepção sentimentalista de Masson e o racionalismo de Rousseau

Masson foi acusado, principalmente por Georges Beaulavon em *La philosophie de J.-J. Rousseau et l’esprit cartésien*, e por Robert Derathé, em *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*, de pintar um Rousseau irracionalista, demasiado sentimental e pouco ligado, ou quase completamente avesso, às tradições do racionalismo de Descartes e de Malebranche. As concepções desses dois autores são diferentes das opiniões de Masson quanto à relação entre a razão e a consciência moral na filosofia de Jean-Jacques. Embora Masson (1916) reconheça um teor racional no pensamento de Rousseau[8], ele não diminui a supremacia da consciência sobre a razão posta no interior do pensamento rousseauniano.

As críticas de Beaulavon e de Derathé à interpretação sentimentalista da filosofia de Rousseau feita por Masson fazem-nos entender a dimensão racionalista do pensamento de Jean-Jacques. Ao criticar a demasiada importância do sentimento interior ou do coração em oposição à razão, Beaulavon (1937) diz que Masson (1916) traduziu a obra de Rousseau sob um viés ao mesmo tempo sentimental e místico. Sob um outro aspecto, ao opor o

---

5 Barão de Laney, conselheiro do parlamento de Paris e desembargador. Gilbert Charles Le Gendre (Marquis de Saint-Aubin-sur-Loire) (1688-1746) é autor do *Traité de l’opinion*. A obra está disponível em <https://archive.org/details/traitdelopinion00conggoog>.

6 Teólogo católico e humanista. Autor do *Traité du vrai mérite*. Sobre Charles-François-Nicolas Le Maître de Claville (1670-1740), consultar Dornier (2009).

7 Estes autores ligados ao humanismo católico forneceram diversas contribuições intelectuais ao *Mercure de France*. Rousseau os lera pela primeira vez em sua estada na *Charmettes* de propriedade da Sra. de Warrens entre os anos de 1736 e 1742. Sobre isso, ler Masson (1916), capítulo IV, parte II.

8 No capítulo IV, parte III, do seu livro sobre a formação religiosa de Rousseau, Masson (1916) fala sobre o breve surto racionalista do genebrino e, em seguida, do seu retorno ao cristianismo.

sentimentalismo de Rousseau ao cartesianismo, Masson (1916), segundo Beaulavon (1937), inscreveu o pensamento rousseauniano ao lado do utilitarismo pragmático ao qual o genebrino claramente se opunha[9].

Derathé (2011) ampliará as críticas à interpretação sentimentalista do pensamento de Rousseau. Em *Le rationalisme de Rousseau*, ele afirma que o genebrino não se opõe ao racionalismo, e sim ao dogmatismo. Em seguida, diz que Rousseau não nos encoraja a nos abstermos de usar a razão, mas nos aconselha a aprendermos a bem usá-la (DERATHÉ, 2011). A intenção de Derathé (2011) é mostrar que as duas faculdades, a razão e o sentimento, não se dissociam ou se sobressaem no pensamento de Rousseau. Na *Carta ao Sr. de Franquières*, Rousseau constrói duas concepções diferentes do sentimento interior: a primeira diz que nem sempre os homens estarão dispostos a escutar a voz da razão, sendo necessária a ajuda do sentimento; e a segunda conclui que, graças ao sentimento, nós podemos confirmar as verdades que a razão não nos faz conhecer. Para Derathé (2011), se interpretadas corretamente, ambas as concepções nos fazem reconhecer que o chamado ao sentimento não exclui a voz da razão, mas a completa e a confirma.

Derathé (2011) observa que Rousseau não coloca o sentimento em oposição à razão, tampouco lhe dá preferência. A razão permite, quando consciente de seus limites, recomendar o uso do sentimento para nos livrar do estado de dúvida. Na *Profissão de fé*, Rousseau assegura que sua regra de se entregar ao sentimento mais do que à razão é confirmada pela razão mesma. Nós podemos, portanto, segundo ele, fazer apelo ao sentimento interior sem cessar de ter uma atitude racional. Ao garantir, na obra *Fragmentos sobre Deus e a Revelação*, que Deus pôs sabedoria em todos os espíritos e os gravou no fundo dos corações de todos os mortais, Rousseau (2005g) sustenta que na alma humana coexistem duas faculdades, uma racional e outra intuitiva, que se beneficiam e se socorrem mutuamente.

A prova dessa dependência podemos encontrar ainda na referida obra. Assim, escreve Rousseau (2005g, p. 196-197), "[Deus,] Tiraste-me do nada, deste-me a existência, me dotaste de uma alma racional, gravaste no fundo de meu coração as leis cujo cumprimento vinculaste à de uma eterna felicidade; leis plenas de justiça e de doçura, cuja prática tende a tornar-me feliz já nesta vida". Rousseau (1999c, p. 214) realça o valor da virtude e o confirma, dizendo que a virtude é a "[...] ciência sublime das almas simples e está gravada em todos os corações, basta voltar-se para si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões". Como vimos, Rousseau defende que toda ciência é vã se não puder produzir o bem.

---

[9] Podemos encontrar essa crítica em Beaulavon (1937) e em Derathé (2011). Sobre esse debate inserido na obra de Masson, ler especialmente o capítulo VII, páginas 235 a 237, de sua obra.

Para Derathé (2011, 2011, p. 107), Rousseau não exclui a razão da vida moral, pois o sentimento sozinho não funda nem a virtude nem a lei natural, porém "[...] à razão [também] é necessário juntar o sentimento [...]; nossa conduta procede sempre de um impulso". Com Rousseau, conforme Derathé (2011), a sensibilidade (moral e sensorial) passa ao primeiro plano da vida moral. É deste duplo movimento, das sensações para a razão e da razão para as sensações, que depende, segundo Rousseau, o desenvolvimento do conhecimento humano (DERATHÉ, 2011).

Para Rousseau, como observa Derathé (2011), o desenvolvimento das nossas capacidades cognitivas comanda nossos sentimentos: estes se encontram para o mesmo sob a dependência das nossas faculdades intelectuais. As afeições sociais não se desenvolvem em nós sem as luzes, diz o genebrino (ROUSSEAU, 2005g). Todos os nossos sentimentos sociais obedecem a essa lei: há sempre um progresso ordenado de nossas inclinações primitivas, correspondendo à ordem segundo a qual se desenvolvem nossas faculdades intelectuais. No *Emílio*, Rousseau insiste igualmente sobre os sentimentos intelectuais que pertencem ao sentimento do amor e mostra que esse sentimento não pode se desenvolver no homem antes que ele não saiba mensurar seu julgamento, bem como comparar e fazer uso de sua razão. No Livro IV, ele pontua que: "[...] É preciso tempo e conhecimentos para nos tornarmos capazes de amar; só amamos após ter julgado, só preferimos após ter comparado [...]; [e], embora seus arroubos nos desorientem [...], essa escolha que se põe em oposição à razão vem-nos dela" (ROUSSEAU, 2014, p. 290).

Nós observamos, sublinha Derathé (2011), que o sentimento, para Rousseau, não se reduz "ao puro movimento da natureza"; ele comporta, na realidade, dois momentos: um impulso natural que é inato e os conhecimentos que nos são adquiridos. Para que um sentimento verdadeiro se forme, é necessário que um impulso natural venha se juntar aos conhecimentos que são obra da reflexão. Derathé (2011) diz que não existem conhecimentos nem ideias inatas para Rousseau. Jean-Jacques, como um discípulo de Condillac, para quem o conhecimento é sempre adquirido e está ligado à ordem intelectual, acredita que o progresso do *sentiment intérieur* permanece preso às nossas capacidades cognitivas (DERATHÉ, 2011).

Derathé (2011, p. 111) mostra a diferença entre o princípio imediato da consciência – impulso primitivo – e a consciência completa, desenvolvida e tornada ativa pelo uso da razão: "O sentimento, que é inato em nós, não pode se manifestar antes que a razão nos faça conhecer o objeto ao qual ela se aplica". Do contrário, a razão no homem é formada por várias relações morais, que a sua consciência deve ativar. Como todo impulso natural, a consciência é independente da razão, desde o princípio, porque sua presença em nós não

resulta do conhecimento que nós podemos adquirir por meio da razão, contudo, sem esses conhecimentos, ela "seria eternamente inativa". Portanto, avalia Derathé (2011, p. 111): "[...] a atividade da consciência está ligada à da razão". A consciência que nos faz amar um e outro, independentemente da razão, não pode se desenvolver sem ela; "[...] a consciência e a razão se complementam", diz ele (DERATHÉ, 2011, p. 111).

Nesse sentido, a consciência não é destinada a substituir a razão, porque esta é a condição mesma de sua atividade. Basta lembrarmos que "um ser privado de razão é incapaz de adquirir o conhecimento do bem". Desse modo, consoante Derathé (2011), a consciência, a razão e a liberdade são faculdades inseparáveis na filosofia de Rousseau e servem para conduzir o homem à justiça e à virtude.

2.1.1.3 O perspectivismo e a dependência entre a razão e a consciência em Rousseau

Masson e Derathé se opõem ao definir no homem a sua faculdade de julgar e, portanto, de conhecer. Para Masson (1916), a consciência é protagonista na obra de Rousseau; é ela que julga o "certo" e o "errado", o "bem" e o "mal" das experiências advindas do mundo exterior. Essa possibilidade interpretativa, por parte de Masson, dar-se-á em três momentos sucedâneos das *Cartas morais*, em que Rousseau afirma a primazia da consciência sobre a razão. Primeiro, Rousseau (2005f) observa que ela está presente no interior dos homens e é anterior à vida social; a consciência é a regra involuntária, da qual os homens extraem todos os julgamentos sobre suas ações, sejam elas boas ou más. Segundo, para Rousseau (2005f), o sentir é anterior ao conhecer. A sensibilidade é para o homem, assevera ele, um produto da natureza e da consciência moral que nos foi entregue por Deus para julgar o "bem" e o "mal" segundo os nossos próprios princípios. Por fim, Rousseau (2005f) sustenta, mediante sua teoria da consciência moral, que das coisas à consciência, por mais que as ideias nos venham de fora, ou seja, pela percepção dos sentidos, os sentimentos que as avaliam estão em nosso interior, sendo por meio deles que conhecemos o que é conveniente ou não para nós. Masson (1916) faz dessas observações de Rousseau, como veremos, a garantia da autoridade da consciência sobre a razão, ou, mais exatamente, da moral sobre o espírito.

A consciência defendida por Rousseau, consoante Masson (1916), é verdadeira e universal ao mesmo tempo, porque está em todos os homens, como um laço de Deus em suas almas. Conhecer, portanto, não se revela como um frio esquema mental de análise da razão que se desdobra sobre o mundo exterior, e sim através de uma elevada carga moral que deve provir do sentimento interior. Rousseau não faz apelo à consciência em vão, declara Masson

(1916), pois, se "a razão nos engana, a consciência jamais poderá nos enganar". Sobre isso, Rousseau (2005f) é tácito ao afirmar que as noções do "bom", do "justo" e do "honesto" são universais e se formam no estreitamento de cada alma com Deus, como um só elã que liga cada homem ao seu semelhante.

Essa interpretação do protagonismo da consciência na obra de Rousseau (2005f) nos dá a entender, na obra de Masson (1916), que a razão deve estar subordinada à consciência; ou que por momentos ela (a consciência) tenha necessidade da interdição da razão para melhor prover o seu êxito de julgar e, por isso, de conhecer. Nesse último caso, Rousseau já havia constatado a filiação ou a contaminação da razão pelos preconceitos da educação e pelo dogmatismo das seitas filosóficas do seu tempo. No primeiro, porém, o papel ativo da consciência provará sua conduta superior frente à razão, que teria apenas a função de juntar sensações e formar ideias, exercício completamente secundário ante a atividade primordial da consciência. "A maneira de formar ideias é o que dá um caráter ao espírito humano" (ROUSSEAU, 2014, p. 275). Essa definição que Rousseau (2014) dá ao espírito nas últimas páginas do Livro III do *Emílio* soará, para os defensores da consciência, como um ato mecânico e inteiramente formal do intelecto. Mesmo que, em linhas depois, Rousseau (2014) afirme que a razão julga, compara e avalia as sensações que lhe provêm dos sentidos, para formar as ideias, essas de nada valeriam sem o sentimento interior que as valida e lhes dá, portanto, sentido.

Cassirer (1999), em concordância com as teses de Masson (1916), faz uma elaborada analogia entre "sensação", "razão" e "sentimento" no interior da teoria do conhecimento de Rousseau. Primeiramente, ele diz que "[...] A palavra '*sentiment*' possui uma conotação ora no sentido naturalista, ora no sentido da mera sensação [*Empfidung*], ora no sentido do julgamento e da decisão moral [...]. Para Rousseau o '*sentiment*' é ora uma ação psíquica, ora uma ação da alma" (CASSIRER, 1999, p. 105). Para Cassirer (1999), o processo de compreensão da realidade, capaz de unir as inúmeras sensações que temos dela e dar-lhe um sentido, só é possível através do sentimento. Só o julgamento (que é *sentiment*) pode nos dar acesso a uma região inatingível da consciência que não pode ser captada nem pela mera sensação nem pela força lógica da razão (CASSIRER, 1999). "[...] Nenhum engano ocorre no mero ato de sofrer uma impressão; ele surge somente quando o espírito se comporta de maneira ativa ante ele [...], sobre o 'ser-assim' e o 'ser-diferente' do objeto que corresponde à impressão" (CASSIRER, 1999, p. 106). Cassirer (1999, p. 107) relativiza a razão e dá ao sentimento o estatuto de uma plena abertura do ser frente ao eu que o avalia: "[...] é no querer, e não no pensar, que se revela a verdadeira essência do eu [...]".

A razão é relativa, e a consciência (que é *sentiment*) deve orientá-la; essa é uma outra intuição possível que podemos extrair do livro de Masson (1916). As inúmeras influências dos teólogos lidos por Rousseau dão ao leitor da obra a ideia de que a "razão raciocinante" dos filósofos iluministas depõe contra a universalidade da consciência. E, de fato, não são poucas as referências de Rousseau sobre isso. Em *Cartas morais*, Jean-Jacques deduz do *sentiment* a fonte de todos os prazeres; para ele, a filosofia abafa a voz da natureza interior. Na *Profissão de fé*, ele alega que "[...] o testemunho dos homens, no fundo, é apenas o da minha própria razão e nada soma aos meios naturais que Deus me deu para conhecer a verdade" (ROUSSEAU, 2014, p. 422). E, na *Carta a Franquières*, o genebrino é tácito, ao afirmar que, "[...] se suprimíssemos o sentimento interno, já não restariam mais traços da verdade sobre a terra [...], todos nós nos tornaríamos joguete das opiniões mais monstruosas [...]" (ROUSSEAU, 2005b, p. 183).

Derathé (2011) se opõe às alegações de Masson (1916) e do que delas podemos deduzir. Para ele, a interpretação sentimentalista de Masson sobre a obra de Rousseau provém de uma má interpretação dos seus conceitos. Masson (1916), ao anatematizar ou relegar a razão a um plano de fundo secundário, no pensamento de Rousseau, confunde a razão (entendimento) com a razão dogmática (dos *philosophes*). Para Derathé (2011), como vimos, a razão tem como principal função o julgar, sendo que a consciência deve funcionar como o seu complemento. Rousseau (2014) confirma isso ao dizer que a consciência não pode desenvolver-se sem o auxílio da razão. É o entendimento que dá moralidade às nossas ações. Além disso, consoante Derathé (2011, p. 67), o sentimento interior não produz uma garantia suficiente de valor objetivo do nosso conhecimento, "Tanto que uma verdade demonstrada é verdadeira para todos os espíritos, a prova do sentimento só vale para si e não convence um outro". Derathé (2011), com isso, depõe contra a universalidade objetiva do sentimento interior, o que é confirmado por Rousseau (2014, p. 56) no *Emílio*: "Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência nos faz amar a um e a odiar ao outro [...]". A perspectiva de Masson (1916), referente à relatividade da razão e da infalibilidade da consciência, inverte-se; a consciência, nessa nova perspectiva, é relativa, e a razão é que deve orientá-la.

Derathé (2011) promove, com relação à interpretação de Masson (2016), uma verdadeira reviravolta epistemológica, que tem na obra de Rousseau o seu objeto interpretativo. Derathé (2011), mesmo afirmando a importância da consciência como auxiliar da razão, não deixa de ressaltar que, em várias partes da obra de Rousseau, a consciência é relativa e está subordinada à autoridade da razão. As duas teses serão confirmadas por Starobinski (2011). Em *Os problemas da autobiografia*, se é certo que o sentimento de si deverá anunciar a verdade, Starobinski (2011), assim como Derathé (2011), anuncia o

relativismo do sentimento. Ele diz que “Sem dúvida, o ato do sentimento que funda o conhecimento de si não tem jamais o mesmo conteúdo [...]. O ato do sentimento é indefinidamente renovável [...] e adquire um valor inaugural” (STAROBINSKI, 2011, p. 246). Sobre a segunda tese, no capítulo VIII, embora Starobinski (2011, p. 283) também enfatize o negativo da razão na obra de Rousseau, ele diz que no *Emílio* “[...] o pensamento refletido fornece a prova do poder ativo que faz do homem um ser autônomo e livre [...]”.

Na *Carta a Beaumont*, Rousseau dá provas da autoridade da razão sobre a consciência. Ao descrevê-la, ele observa que “[...] a consciência só se desenvolve e age em conjunto com as luzes do homem. E só graças a essas luzes que ele atinge um conhecimento da ordem, e é só quando a conhece que sua consciência o leva a amá-la” (ROUSSEAU, 2014, p. 48). Rousseau (2014, p. 411) afirma que o homem não tem um conhecimento inato do bem, “[...] mas, assim que a sua razão faz com que a conheça, na sua consciência leva-o a amá-lo, [e] é este sentimento que é inato”. Esse agir em conjunto entre a razão e a consciência é sempre conduzido pela razão, sublinha Derathé (2011). Ao contrário de Masson (1916), Derathé (2011) não confundirá a razão (faculdade de jugar, entendimento) com a razão dos filósofos iluministas (a razão raciocinante). Para Derathé (2011), na teoria de Rousseau, a razão é da ordem do conhecimento e a consciência é da ordem dos sentimentos. A consciência não realiza julgamentos, mas se restringe à ordem dos sentimentos (DERATHÉ, 2011).

Essa virada epistemológica, em relação aos defensores da consciência, parte da crítica à razão raciocinante, e não ao entendimento. Starobinski (2011, p. 61) sustenta que a razão e o sentimento revelam-se, pois, no pensamento de Rousseau, perfeitamente conciliáveis: “[...] Rousseau acusa apenas a razão raciocinante, que inspira ‘os insensatos juízos dos homens’. Essa razão instrumental aprisiona os homens na subjetividade turva da opinião e da ilusão [...]; as falsas clarezas do raciocínio comum são um contrassenso”. De maneira semelhante, Goyard--Fabre (2001) faz essa distinção conceitual; para ela, a razão racional (*rationelle*) – teórica e especulativa – é diferente da razão razoável (*raisonnable*) – prática e lúcida.

Essas provas das *raisons* de Rousseau são confirmadas por ele próprio. No *Discurso sobre as ciências e as artes*, ele afirma que o estudo corrompe os costumes dos homens, haja vista que “[...] altera sua saúde, destrói o temperamento e frequentemente destrói sua razão; mesmo que lhe ensinasse alguma coisa, eu o consideraria muito mal recompensado” (ROUSSEAU, 1999c, p. 299). Mas é nas *Cartas morais* que a distinção entre a razão e a razão raciocinante definitivamente sairá do campo, por assim dizer, ideológico da crítica de Rousseau atribuída ao dogmatismo religioso e aos *philosophes* do século XVIII para uma

crítica no interior do entendimento. É possível traçarmos uma aproximação do que Rousseau (2005f, p. 149) chama de "raciocínio" ou a "má razão" com sua crítica à filosofia das *Luzes*:

> [...] a arte de raciocinar não é absolutamente o mesmo que a razão: frequentemente é o seu abuso. A razão é a faculdade de ordenar todas as faculdades de nossa alma de forma adequada à natureza das coisas e suas relações conosco. O raciocínio é a arte de comparar as verdades conhecidas para compor a partir delas outras verdades as quais ignorávamos e que essa arte nos faz descobrir. Mas ele não nos ensina de modo algum a conhecer as verdades primitivas que servem de elementos às outras, e quando em seu lugar colocamos nossas opiniões, nossas paixões, nossos preconceitos, longe de nos esclarecer, ele nos torna cegos, não edifica a alma, mas exaspera e corrompe o julgamento que deveria aperfeiçoar.

Aqui a razão separa-se do raciocínio; a primeira tem o poder de julgar, e a segunda oscila de acordo com a variabilidade das opiniões humanas. Nesse sentido, na filosofia de Rousseau, são claros dois usos acerca da razão: o primeiro, positivo, está diretamente relacionado à organização e à elaboração do conhecimento humano; e o outro, relacionado ao raciocínio, é negativo e segue a orientação antropológica de Rousseau (1999b), que aponta que a razão perverteu o homem em sua "bondade natural" e o transformou em um "animal depravado".

Quanto a essa última crítica, podemos dizer que a relatividade do raciocínio torna evidente as peripécias da razão, mas não a razão prática e lúcida (*raisonnable*), e sim a razão teórica e especulativa (*rationelle*). Os *philosophes* pertencem ao negativo da razão, exatamente por induzir os homens a seus sofismas e os aprisionar na subjetividade turva da opinião e da ilusão. Derathé (2011) não confunde a razão *raisonnable* com a razão *rationelle*, por isso não reduz a razão ao raciocínio, e vice-versa, como o faz Masson (1916). A bondade natural do selvagem serve a Masson; o retorno à natureza é a prova de que os instintos são mais seguros do que a pretensiosa razão. No entanto, a irracionalidade do homem selvagem, para Derathé (2011), é equivalente à falta interpretativa de Masson (1916), haja vista que, para ele, a razão aperfeiçoa os instintos primitivos e eleva o homem a uma condição superior em relação ao seu puro estado de natureza. Sua ideia positiva da razão é proveniente do papel central que essa faculdade exerce não apenas nos escritos metafísicos de Rousseau, como as *Cartas morais*, mas principalmente em seus escritos políticos[10], nos quais a razão é um constituinte fundamental da vontade geral[11].

---

[10] Goldschimidt (1983) faz uma dura crítica à entusiasmada interpretação racionalista de Rousseau por Derathé (2011). Para Goldschimidt (1983), Derathé (2011) confundiu o selvagem com o homem civilizado em potência.

[11] Não são poucas as afirmações de Rousseau, em diversos de seus escritos políticos, sobre a importância da razão na consolidação do contrato social. Para ele, a razão cria o Estado: "[...] das luzes públicas resulta a união do entendimento e da vontade do corpo social, daí o perfeito concurso das partes e, enfim, a maior força do todo" (ROUSSEAU, 1999d, p. 108).

Contudo, na *Profissão de fé*, Rousseau (2014, p. 410) pode nos levar a uma terceira solução interpretativa sobre a relação entre a razão e a consciência, exatamente aquela de que, sob certos aspectos, as ideias são sentimentos e os sentimentos são ideias, ou de que a razão se confunde com a consciência, e vice-versa:

> [...] Os dois nomes convêm a qualquer percepção que nos ocupe tanto com seu objeto quanto com nós mesmos, que somos afetados por ele, apenas a ordem dessa afeição determina o nome que lhe convém. Quando ocupados principalmente com o objeto, só pensamos em nós mesmos por reflexão, trata-se de uma ideia; inversamente, quando a impressão recebida atrai nossa primeira atenção e só pensamos por reflexão no objeto que a causa, trata-se de um sentimento.

Aqui se desfazem as antinomias entre a razão e a consciência; Rousseau relativiza a atribuição ou o uso que se faz delas quando queremos solicitá-las. São as afeições que determinam como e de qual forma devemos nomeá-las. Nesse sentido, pensar no fora é pensar sobre nós mesmos, ou seja, refletir a partir de um "dentro" de si, ou o mesmo que criar uma ideia. Do contrário, pensar através de uma impressão recebida é pensar sobre nós através de um "fora", e é a isso que chamamos de sentimento. Talvez Derathé (2011, p. 174) se aproxime mais dessa possibilidade interpretativa, quando diz "[...] que a retidão do julgamento depende antes de tudo do direito do coração. Este é o ponto de vista de um moralista, para quem o coração e a razão não são duas faculdades rivais, mas devem, ao contrário, prestar-se um mútuo apoio".

Mesmo podendo ser relativizadas, as interpretações sobre a relação entre a razão e a consciência no interior da obra de Rousseau serão plausíveis, depende, sobretudo, dos olhares e da destinação que queremos realizar sobre a sua obra. Masson (1916) enxerga Rousseau como um defensor da religião natural, um romântico e, acima de tudo, um sentimentalista. Derathé (2011), para quem a influência dos filósofos racionalistas e dos teóricos do direito natural foram decisivas para Jean-Jacques, percebe sua filosofia como resultado de um esforço racional, em que resgatar a razão seria o mesmo que valorizar o seu otimismo no homem, principalmente sob o ponto de vista político. Essa possibilidade de uma interpretação perspectivista sobre o pensamento de Rousseau pode ser avaliada no interior de seu pensamento, como um artifício em que está inserido o seu ceticismo. Dessa forma, ele faz do uso da razão um instrumento contra a fé irracional da religião e, por vezes, utiliza do sentimento contra o dogmatismo das seitas filosóficas de seu tempo. É o que perceberemos a seguir.

2.1.2 Os limites do conhecimento ou o ceticismo de Rousseau

O ceticismo de Rousseau está inserido no interior de sua disputa teórica tanto contra os dogmáticos da religião cristã quanto como contra os *philosophes* do seu tempo. Ora ele se rebela contra uma fé sem razão e, por isso, irracional, ora ele vocifera contra uma razão sem fé e, portanto, estéril. Rousseau é cético, mas resguarda sua fé em Deus e também no homem. Ao reconhecer os limites do conhecimento humano, dos seus sentidos e da sua razão, ele não apregoa uma fé descabida nem na religião nem na ciência. O objetivo desta seção é mostrar os artifícios do ceticismo rousseauniano no seu embate contra o fanatismo religioso e a vã pretensão da filosofia e das ciências de construírem uma verdade isenta de Deus. Começaremos por explorar sua disputa com os teólogos, em especial com o racionalismo de Malebranche, e finalmente com os *philosophes*.

2.1.2.1 O ceticismo de Rousseau contra uma religião desarrazoada

No Livro IV do *Emílio*, Rousseau (2014, p. 360) tece duras críticas aos mistérios do catolicismo: “[...] há mistérios que são impossíveis ao homem não só concebê-los como acreditar neles [...]; [e] que, para admitir os mistérios, é preciso pelo menos compreender que eles são incompreensíveis”. Em sua *Profissão de fé*, ele afirma que os mecanismos do mundo são ininteligíveis ao espírito humano, contudo, quando um homem começa a explicá-los, ele deve dizer coisas que os outros entendam. Para Rousseau (2014), o mais importante da fé não é explicar aos homens os mistérios de Deus, mesmo porque estes os serão sempre incompreensíveis, mas fazê-los entender que existe uma inteligência única que regula o universo e que esta existe para a sua própria conservação na ordem do todo.

A fé de Rousseau (2014) em Deus é, de certo modo, uma elevação de sua consciência prática contra as especulações obscuras da religião cristã. Rousseau (2014, p. 403) está mais interessado nas benesses de uma vida virtuosa, em consonância com os ensinamentos de Deus, do que na submissão a certos princípios do cristianismo: “[...] A ideia de criação confunde-me e ultrapassa o meu alcance [...]; sei que ele formou o universo e tudo o que existe; mas pode meu espírito abarcar a ideia de eternidade? Por que contentar-me com palavras sem ideias?”. A religião utiliza-se da retórica, nota Rousseau (2014), para aperfeiçoar e justificar os seus dogmas, tornando aquilo que é ininteligível para os homens como algo enganosamente compreensível para eles. Reconhecer os limites da razão e da fé será a melhor saída contra o irracionalismo religioso, pensa o Vigário: “Conhecendo minha insuficiência, nunca raciocinarei

sobre a natureza de Deus, a menos que seja forçado a isso pelo sentimento de suas relações comigo [...]. O que há de mais injurioso para com a divindade não é pensar nela, mas pensar mal sobre ela" (ROUSSEAU, 2014, p. 390).

Masson (1916) indica que a retórica da fé cristã desagrada a Rousseau, pois ela se utiliza de argumentos racionalistas para esvaziar-se de seu próprio conteúdo. Em *Cartas escritas da montanha*, Rousseau nos mostra algumas incoerências dessa retórica contraditória. A Revelação, observa ele, diz-nos que somos livres: "[...] tudo que depende de nós está em falar segundo nosso pensamento ou contra nosso pensamento [...]. Ela nos diz que convém aos homens seguir seus preceitos, mas que está acima deles encontrá-los" (ROUSSEAU, 2006a, p. 163). Masson (1916, p. 41) observa que "Esses adoradores satisfeitos da providência preparam boa recepção para o cristianismo tradicional [...]; desejam, antes de tudo, viver e bem viver, [e] não solicitam uma 'evidência moral' para se deixar convencer". O racionalismo cristão envolto nessa retórica do contraditório será a marca dos defensores dos mistérios de Deus. Para Rousseau (2006a), a fé não deve se apoiar em algo que extrapole as competências da razão e a virtude de uma vida simples será mais valiosa do que as garantias de uma razão sedutora.

Os sofismas da razão servem a uma fé mal-intencionada, porém uma fé, sem o bom uso da razão, torna-a igualmente perigosa. Rousseau (2006a, p. 201) declara o seu respeito ao Evangelho, contudo recomenda que a razão possa interpretar livremente a Bíblia: "Já que Deus deu aos homens uma Revelação, na qual todos são obrigados a acreditar, é necessário que Ele a estabeleça em provas acessíveis para todos, e, consequentemente, que elas sejam tão diferentes quanto as maneiras de ver daqueles que devem adotá-las". A razão autônoma pode livremente interpretar os Evangelhos; esta será sua saída contra a imposição dos mistérios da fé frente às consciências. Numa de suas várias críticas aos dogmas do catolicismo[12], Rousseau (2006a, p. 227) assinala que os milagres podem não passar de mágica ou de ciência e que "[...] a autoridade das leis não pode se estender até o ponto de nos forçar a raciocinar mal. [...] [não podemos exigir] um milagre onde a razão só pode ver um fato surpreendente".

O racionalismo de Rousseau é muito exigente, nota Derathé (2011). Rousseau não acredita em tudo que se encontra nas Escrituras e jamais sua admiração pelo Evangelho lhe fará abandonar seu espírito crítico nem ultrapassar as objeções de sua razão. Para Rousseau, observa Derathé (2011, p. 53), "[...] A razão nos é entregue diretamente por Deus e o

---

12 Em sua defesa, Rousseau (2006a) diz ao tribunal de Genebra que a *Profissão de fé* é contra a fé católica e que os protestantes os julgam muito mal.

Evangelho é a palavra de Deus que deve ser transmitida aos homens. A razão é o critério de avaliação entre uma revelação autêntica e uma impostura". Aos olhos de Rousseau, observa o autor de *Le rationalisme de Rousseau*, o Evangelho e a razão são duas regras de fé provenientes de uma única fonte.

Derathé (2011) constata que a postura de Rousseau com relação ao Evangelho é crítica: (1) Rousseau rejeita todos os mistérios da Igreja Católica; (2) Para o genebrino, o sentimento interior não se agita contra a razão e os dogmas que lhes são contrários são irracionais; (3) Rousseau constata finalmente que o Evangelho está pleno de coisas que repugnam a razão. No entanto, os homens, em sua maioria, paradoxalmente aderem ao Evangelho, por reconhecerem os limites do seu entendimento e por não saberem julgar os mistérios de Deus; assim, acabam por respeitar o que eles não podem conceber, principalmente quando a associação de que dispõem os fazem julgar algo superior às suas luzes (DERATHÉ, 2011). Todavia, mesmo que a razão não entenda tudo, nota Derathé (2011), não nos é impossível conceber a justiça e a vontade de Deus pelas luzes naturais de que dispomos.

Derathé (2011) pontua que, diferentemente de Rousseau, Malebranche acredita que existe um outro princípio de fé para nos guiar que é diferente das regiões inacessíveis da razão. Para ele, a humildade intelectual consiste em nos remetermos fielmente à autoridade da Igreja, trata-se dos "mistérios que estão acima da razão" (DERATHÉ, 2011). Malebranche (2004), como Rousseau, reconhece que é necessário que façamos uma escolha entre os conhecimentos que estão ao nosso alcance e que devemos, a partir disso, dar prioridade às verdades morais (DERATHÉ, 2011). Malebranche (2004), ao distinguir o domínio da fé e o domínio da razão, sublinha que a razão não pode abalar nenhum dogma que se aceita pela fé; assim como nas questões filosóficas, nada se deve aceitar senão com base em uma razão sólida e evidente. Dessa forma, ele afirma que "[...] para ser fiel, é preciso crer cegamente, mas, para ser filósofo, é preciso ver evidentemente, pois a autoridade divina é infalível, mas todos os homens estão sujeitos ao erro" (MALEBRANCHE, 2004, p. 88).

Como prova de sua submissão à Igreja, Malebranche (2003, p. 34) dedica a ela e aos seus ministros suas *Meditações cristãs e metafísicas*: "[...] submeto todas as minhas reflexões não só à autoridade da Igreja, que conserva o sagrado do depósito da tradição; mas também ao juízo das pessoas esclarecidas, que sabem, melhor do que eu, consultar a Razão e fazer calar os seus sentidos, a sua imaginação [...]". Para o autor de *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*, o racionalismo de Rousseau é muito mais exigente do que o de Malebranche. Para Rousseau, como vimos, é a razão de cada um que deve proceder o

julgamento do que lhe é apresentado. Rousseau, sob a óptica de Derathé (2011), rejeita toda submissão a uma autoridade que não seja ele mesmo.

2.1.2.2 O ceticismo de Rousseau contra a pretensão da razão de tudo conhecer

Se Rousseau nega os mistérios da religião a favor da autonomia da razão, nem por isso, como vimos, ele depositará inteira confiança em nossas luzes. A razão está ligada intimamente à percepção do mundo exterior que é percebida pelos sentidos. Se os nossos sentidos nos enganam, nossos raciocínios os acompanham[13]. Em dois momentos de suas *Cartas morais,* Rousseau professa um ceticismo radical. No primeiro, ele diz: "Não sabemos nada [...], não somos nada, somos um bando de cegos lançados ao léu neste vasto universo" (ROUSSEAU, 2005f, p. 151); páginas depois, ele complementa: "[...] Corremos apenas atrás de sombras que nos escapam [...], não conhecemos nenhuma substância no universo, não estamos nem mesmo seguros de ver sua superfície e queremos sondar o abismo da natureza!" (ROUSSEAU, 2005f, p. 158). Seu pirronismo intelectual parece motivado por duas razões: a insuficiência da razão em dar conta dos problemas que lhes são apresentados; e como uma reação aos filósofos iluministas, que depositam toda sua confiança na razão, embora esta seja limitada e igualmente incipiente em seu propósito de tudo conhecer.

Rousseau (2005f, p. 151) diz que "[...] queremos medir as extremidades do mundo, embora nossas curtas luzes não cheguem, como nossas mãos, senão a dois pés de nós". Em sua *Profissão de fé*, ele declara que "[...] As objeções insolúveis são comuns a todos porque o espírito do homem é limitado demais para resolvê-las [...]" (ROUSSEAU, 2014, p. 378). Nessas breves linhas, Rousseau faz referência diretamente aos limites da razão e à sua insuficiente capacidade de a tudo conhecer. Essa constatação será desferida frontalmente contra os defensores das *Luzes*. Sua crítica atingirá não apenas os filósofos iluministas com sua razão raciocinante, mas também nos lembrará dos estreitos limites da razão como faculdade de julgar.

Como afirmamos anteriormente, a razão, na forma do raciocínio, está intimamente ligada aos sentidos. Para Rousseau (2005f), os sentidos são a porta de entrada de todo conhecimento, porém eles são limitados e só recebem as noções primárias do mundo exterior. Ele diz que "Os erros de um sentido se corrigem por um outro; se tivéssemos apenas um deles, ele não nos enganaria para sempre. Dispomos, portanto, apenas de regras falíveis que se

[13] Sentir não é julgar, no entanto os raciocínios são voláteis como os sentidos. Depreende-se disso que a relação entre os sentidos e a razão é, na verdade, a relação entre os "sentidos" e os "raciocínios", haja vista que o raciocínio é passivo apenas quando sente.

corrigem mutuamente" (ROUSSEAU, 2005f, p. 152); linhas depois, ele voltará a externar o seu ceticismo pirrônico: "[...] por mais que tentemos explicar tudo, em toda parte encontramos dificuldades inexplicáveis que nos mostram que não temos nenhuma ideia segura de nada" (ROUSSEAU, 2005f, p. 155). Contudo, se a razão está unida aos sentidos, afirma Rousseau (2005f, p. 154), "Não é tanto o raciocínio que nos falta, mas um ponto de apoio para o raciocínio. O espírito do homem está em condições de fazer muita coisa, mas os sentidos lhe fornecem pouco material [...]".

Sobre a relação entre a razão e os sentidos, Rousseau (2014, p. 275) pontua que os juízos se formam através das percepções provenientes das sensações: "[...] Na sensação, o juízo é meramente passivo, ele afirma que se sente o que se sente. Na percepção ou ideia, o juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que o sentido não determina [...]; a natureza nunca nos engana, somos nós que nos enganamos". Nessa nova perspectiva, para Rousseau (2014), não são tanto as sensações que nos enganam, mas os juízos que fazemos sobre as coisas que nos conduzem aos erros. É importante, todavia, percebermos o caráter dialógico da filosofia de Rousseau. Para ele, como vimos, a razão tem dois usos, um positivo e outro negativo: no primeiro caso, "[...] A razão é a faculdade de ordenar todas as faculdades de nossa alma de forma adequada à natureza das coisas e de suas relações conosco" (ROUSSEAU, 2005f, p. 149); no outro, o raciocínio, além de ser o constante abuso da razão, "[...] não nos ensina de modo algum a conhecer as verdades primitivas que servem de elementos às outras [...]; longe de nos esclarecer, ele nos torna cegos, não edifica a alma; e exaspera e corrompe o julgamento que deveria aperfeiçoar" (ROUSSEAU, 2005f, p. 149). É essa primeira atribuição da razão que Rousseau irá guardar junto ao *sentiment intérieur*, tanto para resguardar sua fé em Deus quanto para manter acesa sua esperança nos homens. Em assim procedendo, Rousseau visa combater tanto uma religião desarrazoada como uma razão pretensiosa.

2.1.2.3 O ceticismo perspectivista ou a metafísica tópica de Rousseau

Na querela conceitual que distingue a razão do raciocínio, a constatação rousseauniana de que os "juízos que nos enganam", como podemos notar, advém das falhas do raciocínio, e não da razão. Se Rousseau se dirige contra a insuficiência da razão, é porque ele sabe da sua natural limitação. Se ele insiste em reafirmar essa opinião, é porque se opõe aos *philosophes*, que, por intermédio da razão, tudo querem conhecer. Rousseau é um pensador de artifícios; contra o dogmatismo religioso, ele opõe a virtude de uma vida simples e a autonomia da razão; contra a pretensiosa razão dos teóricos das *Luzes*, ele oporá a consciência e novamente

o exemplo de uma vida virtuosa. Dessa forma, em seu *Projeto de educação para o Sr. de Saint--Marie* (*Projeto*), Rousseau (1994b), ao ensinar ao seu aluno princípios de moral, fará com que ele entenda quando deve opor o coração (*couer*) à razão (*raison*). Em sua pedagogia do *Projeto,* Rousseau faz apelo ao "resignar-se do sentimento" contra as inebriantes luzes da razão, que mais nos ofuscam do que nos aperfeiçoam. Nesse escrito, ele nos diz que "[...] o bom senso depende mais ainda dos sentimentos do coração do que as luzes do espírito; constata-se que as pessoas mais sábias e mais esclarecidas nem sempre são aquelas que se comportam melhor nos assuntos da vida" (ROUSSEAU, 1994b, p. 61). Nesse sentido, da virtude contra os defeitos da razão, Rousseau (1995, p. 51) opõe a miséria das luzes à riqueza das virtudes necessárias para uma vida feliz:

> Mas, se me restam poucas aquisições a esperar das luzes úteis, restam-me outras bem importantes a fazer no campo das virtudes necessárias ao meu espírito. É nesse ponto que seria tempo de enriquecer e de ornar minha alma com um cabedal que ela pudesse levar consigo, quando, liberta deste corpo que a perturba e a cega, e vendo a verdade sem véus, ela perceberá a miséria de todos esses conhecimentos de que nossos falsos sábios são tão orgulhosos.

Na disputa de Rousseau contra os dogmáticos da fé religiosa e os dogmáticos das *Luzes*, Jean-Jacques escolherá o homem em sua totalidade. Salinas Fortes (1989, p. 34) salienta que, para Rousseau:

> [...] a atividade do conhecimento não é mais deixada com exclusividade ou ao puro intelecto ou às impressões sensíveis. No conhecimento, acha-se comprometido o homem na sua totalidade e, portanto, também o sentimento e suas 'paixões'. [...] Trata-se, pois, de uma recusa do intelectualismo e do racionalismo [...].

No âmbito da investigação, diz o intérprete, Rousseau inaugura, antecipando-se a Kant, um novo estatuto no campo do conhecimento. Se a capacidade humana do conhecimento é limitada, reconhece Rousseau, a esfera "prática" dos nossos deveres e das nossas condutas será mais importante do que o conhecimento teórico (SALINAS FORTES, 1995). Assim, podemos concluir que a autonomia da razão servirá de antídoto ao dogmatismo religioso, bem como o *couer* funcionará como uma alternativa às *Luzes* e a vida virtuosa atuará como um remédio para ambos.

Contudo, a querela de Rousseau com os *philosophes* não terminará na sua crítica à "razão pretensiosa" que a tudo quer conhecer; em outras duas oportunidades, ele se opõe às seitas filosóficas: num texto intitulado *Meu retrato*, ele combate o que chamou de "ceticismo moral" dos filósofos; na *Carta a Franquières*, ele desfere suas críticas contra o "ceticismo radical" dos mesmos. Rousseau, que só tardiamente conheceu o *glamour* dos salões

parisienses, pôde cedo perceber a hipocrisia das rodas de conversa de Paris. Os grupos particulares, os seus preconceitos, o clima de artificialidade, a soberba das suas opiniões, o tom superior e a descrença nos valores da virtude serão características das cabalas filosóficas parisienses. Em tom crítico, Rousseau descreve sua experiência nesses ambientes[14]; assim, ele ressalta primeiramente que conheceu um pouco o tom das sociedades, os assuntos nela tratados e como eram tratados e, por fim, com uma entonação mais acentuada, ele faz uma espécie de julgamento dessas sociedades. Em breves palavras, ele diz: "[...] Onde está a grande maravilha de passar a vida em conversas ociosas, a discutir sutilmente o pró e o contra e a estabelecer um ceticismo moral que torna indiferente aos homens a escolha do vício e da virtude?" (ROUSSEAU, 2009, p. 80). Nesses lugares, constata o genebrino, faz-se presente o ateísmo dos *philosophes* com o seu ceticismo radical, que, ao supervalorizarem a razão, têm como intenção fazer com que os homens desacreditem em Deus. Rousseau (2005f, p. 186) julga, em oposição ao ceticismo filosófico, que "[...] Arrancar do coração dos homens toda crença em Deus é destruir toda a virtude". A saída encontrada por ele contra o orgulho vão dos filósofos será o apelo ao sentimento interior e à retirada imediata do homem para dentro de si. Desse modo, ele assevera: "[...] sentir juntar-se aos seus simples raciocínios o peso do assentimento interior [...]. Esse sentimento interno é o da própria natureza, é um apelo contra os sofismas da razão" (ROUSSEAU, 2005f, p. 182).

As soluções propostas por Rousseau aos dogmatismos dos dois lados, tanto da religião quanto da filosofia, curiosamente também nos revelam outras facetas do seu pensamento: a primeira delas é que Rousseau, como vimos, professa um ceticismo radical, que se assemelha, às vezes, ao pirronismo; o segundo é que, ao propor saídas, inclusive para o seu próprio ceticismo, Rousseau não abre mão de utilizar-se dos mais variados meios para combater filósofos e religiosos, deixando, assim, a brecha interpretativa de um certo relativismo em seu pensamento. Embora, por diversas vezes, Rousseau nos apresente um ceticismo pirrônico[15], não podemos confundir seu pensamento com o de Pirro. Algumas semelhanças são possíveis, por exemplo, no campo moral, o respeito à tradição e à opção por

---

[14] Na *Nova Heloísa*, dentre inúmeras críticas feitas por Rousseau (1994a, p. 213) aos salões parisienses e ao seu ceticismo moral, destacamos esta passagem de sua obra: "[...] [Em Paris,] cada um pensa por seu próprio interesse, ninguém no bem comum; como os interesses particulares sempre se opõem entre si, há um choque perpétuo de intrigas e de cabalas, um fluxo e refluxo de preconceitos, de opiniões contrárias, em que os mais inflamados, animados pelos outros, quase nunca sabem do que se trata [...]. O bom, o mau, o belo, o feio, a verdade e a virtude têm apenas uma existência local e circunscrita". Em *Confissões*, Rousseau (2008a, p. 513) também faz duras críticas às seitas filosóficas de Paris: "[...] Inimigo de tudo o que leva o nome de partido, facção, cabala, nunca esperei nada de bom das pessoas que delas fazem parte".

[15] Olaso (2011, p. 12) diz sobre Rousseau que "Sua leitura desiludida dos filósofos e sua ideia de razão inscrevem-se no interior do pirronismo. Sua retirada para o foro íntimo da consciência parece relatar um abandono radical de toda discussão, uma drástica *époché* pirrônica".

uma vida simples e virtuosa; e, no âmbito do conhecimento, a descrença profunda sobre as eternas disputas entre os filósofos e o reconhecimento dos limites da razão podem aproximar Rousseau de Pirro. Contudo, como escreve Brochard (2009, p. 73) "[...] O ideal de Pirro é a indiferença absoluta, a completa apatia: o que quer que aconteça, o sábio, ou pelo menos aquele que chegou, o que é difícil, a despojar-se do homem, não se deixa perturbar"; esse ideal, no entanto, não é o de Rousseau. Olaso (2011, p. 20), por seu turno, assegura que Rousseau: "[...] Em vez de preparar-se para suportar o inevitável e adotar a muda impavidez do pirrônico, conclui que a voz da consciência é a voz da natureza, não dos homens. Esta voz da natureza [...] é uma voz imbatível que não é dogmática".

Em uma outra perspectiva, podemos perguntar se Rousseau é um pensador relativista. A resposta pode ser afirmativa se nos ativermos aos seus argumentos que servem como artifícios contra os dogmáticos da fé e da razão; mas pode ser negativa, haja vista que o perspectivismo de Rousseau concorre para uma unidade teoricamente coerente no interior de sua filosofia[16]. Para Prado Júnior (2008), essa tentativa de síntese entre a fé e a razão no interior do pensamento rousseauniano se dará através da tentativa de Rousseau de superar o ceticismo. A orientação de Prado Júnior (2008) aproxima-se daquela de Salinas Fortes (1976), para o qual o conhecimento abstrato não pode ser, na filosofia de Rousseau, a fonte de conhecimento do mundo; e isso servirá de crítica tanto contra os fanáticos da religião quanto contra os *philosophes*. Contudo, diferentemente da solução apresentada por Salinas Fortes (1976), de considerar a totalidade do homem em suas paixões e em seus afetos, Prado Júnior (2008) apostará numa unidade constitutiva do ser, ou seja, em uma conciliação da finitude humana com a infinidade de Deus, que será, segundo ele, inerente ao pensamento de Rousseau.

> [...] Em Rousseau, a Ordem da natureza é sempre postulada, mas não pode ser reconstruída metodicamente pelo conhecimento ou, pelo menos, não de modo apodítico. A Ordem não é, evidentemente, um número inacessível: ela pode se desvelar em experiências privilegiadas. Nesses momentos, o sentimento da existência parece até abolir o abismo que separa o finito do infinito. [...] o sentimento pode assim nos aproximar do infinito e o conhecimento nunca pode encontrar o *fundamentum absolutum* que lhe permitiria constituir-se em sistema. O encadeamento do Saber, segundo uma ordem linear de razões, está excluído como possibilidade no horizonte do pensamento de Rousseau. (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 79).

Olaso (2011, p. 21), para quem o ceticismo do Vigário saboiano é ligado tanto ao pirronismo como ao ceticismo moderno, igualmente apontará a consciência como uma saída

---

[16] Salinas Fortes (1976, p. 27) reconhece que "As contradições de Rousseau operam em diferentes níveis de seu discurso porque é de diferentes assuntos que ele trata". E Goyard-Fabre (2001, p. 3) sublinha que "A escrita incerta de Rousseau não desfaz [...] o desenvolvimento de uma problemática concreta e viva que incide na arquitetônica complexa de um sistema de pensamento".

original de Rousseau ao ceticismo radical: “A consciência, portanto, é a norma do entendimento e o princípio da razão. Na consciência se faz presente a *physis*, ela é o critério buscado pelos pirrônicos, que oferece a marca natural e infalível”. Não obstante, esclarece o autor, a *physis* de Rousseau, diferentemente da concepção individualista da *physis* pirrônica, é divina, por estar no homem como voz da consciência, e histórica, por representar um estado do homem (OLASO, 2011). Uma outra alternativa de situar o ceticismo rousseauniano no debate do Setecentos é comparar o seu ceticismo com aquele produzido pelo ceticismo moderno. Olaso (2011), ao descrever esse último, faz-nos perceber a grande influência das ideias do século XVIII sobre Rousseau. Numa síntese descritiva do ceticismo moderno, ele postula que o genebrino reconhece os limites do conhecimento humano; toma sempre o partido mais razoável; não é dogmático; pondera as opiniões; funda a gnosiologia; e não se atém às verdades prontas e acabadas, mas se contenta com as aproximações, ou seja, com a verossimilhança dos fatos (OLASO, 2011).

Olaso (2011) salienta que a saída de Rousseau, tanto em relação ao pirronismo como em relação aos *philosophes*, com sua pretensão de verdade racional, é uma espécie de metafísica tópica, isto é, uma teoria constituída apenas de conhecimentos prováveis. Como afirma Olaso (2011, p. 15): “[...] Para criticar os dogmáticos, [Rousseau] utiliza as armas dos céticos, mas, para sustentar sua própria posição, recorre a uma filosofia tópica que tem consciência de sua debilidade e dos limites do nosso espírito”. Rousseau, como vimos, é um pensador que não abre mão de meios para combater seus adversários; por um lado, ele segue a orientação geral do ceticismo, em qualquer época, que é a de reconhecer os limites das luzes humanas; e, por outro, ele toma “sempre o partido mais razoável” para sustentar suas posições. Consoante Rousseau, todos os nossos conhecimentos são limitados; o máximo a que podemos chegar é a algo próximo da verdade, e, mesmo assim, isso só se realizará no campo das hipóteses[17]. O método de Rousseau é igualmente conjectural e hipotético, e é isso que perceberemos a seguir.

2.1.3 O método de investigação rousseauniano

Neste ponto de discussão, nosso objetivo é mostrar como as estratégias metodológicas de Rousseau, como a dedução e a indução, estão alinhadas com as suas intenções

[17] A humildade intelectual de Rousseau é diferente da de Malebranche. Para Rousseau, como nota Derathé (2011), é necessário saber ser ignorante, refugiar-se em um ceticismo que não admite nem rejeita o que é superior à nossa razão. Se ele toma a Escritura e a razão como únicas regras de sua crença, ele não se submete à Escritura, como Malebranche, ao ponto de admitir que ela lhe pareça contrária à razão (DERATHÉ, 2011).

em cada etapa de seu pensamento. Se Jean-Jacques, com o ceticismo, fez de sua filosofia uma teoria de combate ao fanatismo religioso e contra a “razão raciocinante” dos filósofos seus contemporâneos, o seu propósito não será diferente com a utilização de suas técnicas metodológicas. Com o seu método de investigação genealógico, dedutivo e hipotético, utilizado no *Segundo discurso*, Rousseau tem em vista seus adversários, que são os teólogos, os historiadores, os jusnaturalistas e os *philosophes*; já no *Emílio*, ele opõe-se aos defensores do tradicionalismo educacional das escolas do Setecentos. No primeiro caso, o genebrino quer resguardar o alcance do sentimento em relação à razão no que diz respeito à investigação acerca do estado de natureza; e, no segundo, o que ele quer é afirmar o método da natureza e sua marcha gradual de desenvolvimento, que pode auxiliar o preceptor na educação de seu aluno. De maneira didática, exporemos inicialmente o seu método dedutivo; logo após, o seu método indutivo; para, em seguida, conciliarmos os dois métodos em sua filosofia.

2.1.3.1 O método analítico, hipotético e conjectural do *Segundo discurso*

No Prefácio do *Segundo discurso*, Rousseau afirma que o seu objeto de estudo é o homem. Nesse livro, sua preocupação antropológica servirá de princípio à sua investigação genealógica. Para nosso autor, Hobbes, Grotius, Puffendorf e todos os jurisconsultos confundiram o homem natural com o homem civil (ROUSSEAU, 1999b). Em clara referência aos seus adversários, Rousseau (1999b, p. 62) assevera que não se deve “[...] confundir o homem selvagem com os homens que temos diante dos olhos”. Ao contrário do que diz a escola do direito natural, que defende a ideia de que a lei natural é uma lei da razão, Rousseau (1999b) argumenta que só a lei (civil) é produto do entendimento humano[18].

A preocupação de Rousseau (1999b) de refutar os seus adversários torna explícita sua preocupação com o método. A princípio, sua estratégia metodológica será negativa; ele recomenda aos leitores do *Discurso* que se mantenham longe dos livros de ciência, da lógica

[18] Na primeira parte do *Segundo discurso*, Rousseau (1999b, p. 76) pontua que: “[...] sendo o estado de natureza aquele no qual o cuidado de nossa conservação é o menos prejudicial ao de outrem, esse estado era, consequentemente, o mais propício à paz e o mais conveniente ao gênero humano”. Ele segue explicando que “[...] O homem é fraco quando dependente e, antes de ser robusto, se emancipa. Hobbes não viu que a mesma causa que impede os selvagens de usarem a razão, como o pretendem nossos jurisconsultos, impede-os também de abusar das suas faculdades, como ele próprio acha, de modo que se poderia dizer que os selvagens não são maus precisamente porque não sabem o que é ser bons, pois não é nem o desenvolvimento das luzes nem o freio da lei, mas a tranquilidade das paixões e a ignorância do vício que os impedem de proceder mal [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 76). As explicações de Rousseau (1999b) de que no puro estado de natureza o selvagem não utilizava de sua razão e que só a tranquilidade da alma o impedia de fazer o mal nos induz a pensar que a lei natural é desprovida de reflexão e que só a lei civil é fruto do entendimento humano. Sobre isso, ver as explicações de Bastide (1999) em nota ao *Segundo discurso*.

fria, dos naturalistas, dos *philosophes* e de todos aqueles que defendem a ideia de que o homem da natureza é semelhante ao homem civil. Rousseau (1999b) avalia que o selvagem é um ser dotado de razão, mas, por ser autossuficiente, o entendimento nele não passa de uma faculdade virtual. Essa distinção entre o homem natural e o homem civil, que precisa da razão para viver em sociedade, marca uma diferença real entre o estado de natureza e o estado social na filosofia de Jean-Jacques.

Definido o que se deve evitar, Rousseau (1999b) passa a aplicar o seu método de maneira afirmativa. Estudar o homem, como vimos, é o primeiro e o mais importante assunto a que ele se propõe. No entanto, como criar uma imagem do homem primitivo? Como enxergar nele características que nos são tão distantes? A resposta de Rousseau (1999b) é de que isso só seria possível através de um método que: não tivesse a intenção de ser uma verdade absoluta e, portanto, admitisse uma aproximação coerente com o que de mais provável aconteceu, ou seja, um método que admitisse a verossimilhança histórica; fosse construído através de hipóteses dedutivas, isto é, que pudesse ligar a pesquisa a uma série de acontecimentos e de características que fossem próprias ao objeto de investigação; usasse a meditação (metódica) como critério de confiabilidade e precisão sobre as hipóteses levantadas, o que afastaria o espírito dos preconceitos de sua época, ao mesmo tempo que garantiria a sua autonomia intelectual; e confirmasse suas conjecturas pessoais por intermédio desses pressupostos.

Rousseau, ao descrever os tipos de desigualdades presentes no estado de natureza, ainda no Prefácio do *Segundo discurso*, diz que é mais fácil demonstrar esse estado partindo de hipóteses gerais do que lhe assinalar com precisão as suas verdadeiras causas. No mesmo escrito, Rousseau (1999b, p. 44-45) salienta que "[...] não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá [...]". Ao descrever o estado de natureza como um estado hipotético, Rousseau (1999b) opõe o verossimilhante aos fatos pretendidos como verdadeiros pela historiografia moderna[19].

O método por conjecturas, que é o método contra-historiográfico por excelência, encontrará nas meditações de Rousseau uma reconstrução do estado de natureza. Algumas passagens do *Segundo discurso* tornam clara a importância da meditação para o nosso autor; ao responder à pergunta sobre quais são as experiências necessárias para se chegar a conhecer o estado de natureza e o homem natural, Rousseau (1999b) afirma que, longe de tentar resolver

---

[19] Faguet (1910, p. 46) acredita que "[...] Rousseau não procura os fatos, os fatos verdadeiros [...], mas os fatos verossimilhantes, os fatos prováveis [...]".

esse problema, meditou bastante sobre o assunto para ousar de antemão respondê-lo e que mesmo os maiores filósofos não serão suficientemente bons para dirigir essas experiências[20].

Para Rousseau, o artifício da meditação significa abstrair – como parte de sua estratégia negativa – todos os livros científicos "que só nos ensinam a ver os homens como eles os fizeram" e de observar no "silêncio das paixões" o que de provável ocorreu no estado de natureza. Procurando características do seu homem natural, Rousseau (1999b, p. 47) meditará sobre as operações da alma humana antes do florescimento das suas luzes naturais: "[...] meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio nela perceber dois princípios anteriores à razão [...], um que se vincula a nosso bem-estar e conservação e outro que nos inspira uma repugnância natural por ver sofrer [...] nossos semelhantes". Para Bachofen (2002, p. 57), Rousseau trata o aspecto meditativo de seu método genealógico como "[...] uma ascese do espírito, um exercício intelectual e mais ainda moral [...] [que] tem por fim dar a ilusão de revelar [a ele] a natureza".

Rousseau faz do seu método genealógico e hipotético uma história sem história. Sua clara oposição à historiografia do século XVIII está registrada em várias passagens do *Segundo discurso*. Nesse escrito, Rousseau (1999b, p. 52-53) explica aos seus leitores sobre a impossibilidade das verdades históricas por vias tradicionais ou correntes em sua época e, ao mesmo tempo, ratifica a honestidade de seu método condicional e hipotético:

> Comecemos, pois, por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem à questão. Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais mais apropriados a esclarecerem a natureza das coisas do que a mostrarem a verdadeira origem [...]; ela [a religião] não nos proíbe, no entanto, de formar conjecturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que os circundam, acerca do que se teria transformado o gênero humano se fora abandonado a si mesmo.

Bachofen (2002) e Goldschimidt (1983) concordam com a tese de que Rousseau faz história sem história. Esse último, por sua vez, resume o método genealógico de Rousseau em quatro momentos:

> [1] 'O lapso de tempo compensa o pouco da verossimilhança dos eventos' [...]; 'Quanto mais os eventos são lentos a se suceder, mais eles são prontos a descrever'; [2] 'A potência surpreendente das causas mais ligeiras sempre age sem se libertar'; [3] 'A impossibilidade onde nos é dado, de um lado, destruir certas hipóteses e, de outro, nós encontramos fora do estado de seu fazer o grau de certeza dos fatos'; [4] 'Dois fatos são dados como reais associados a uma sequência de fatos intermediários não conhecidos, ou, vistos como tais, [...] é a filosofia [...] que pode os ligar'. (GOLDSCHIMIDT, 1983, p. 389).

[20] Bastide (1999, p. 45), em nota a esse trecho, garante que o método meditativo de Rousseau é claro: "[...] para alcançar o homem natural, com o qual se deve reconstruir a sociedade, impõem-se isolar nele tudo o que existe de social".

Goldschimidt (1983, p. 392-393) sustenta que o método empregado por Rousseau no *Segundo discurso* é dedutivo, e não conjectural, ou seja, Rousseau faz genealogia histórica sem história: “O método de verossimilhança histórica adotado por Rousseau utiliza-se da sequência de dois fatos intermediários destinados a ligar dois fatos extremos e igualmente certos. O método hipotético é dedutivo; portanto, não é conjectural”.

As “conjecturas” de Rousseau são juízos formados por ele a partir de indícios e probabilidades verificados por suas leituras e por suas avaliações dessas leituras. Ao fim da primeira parte do seu *Segundo discurso*, Rousseau (1999b, p. 84) diz que suas deduções são extraídas de suas conjecturas, por isso não serão conjecturais, isto é, não serão retiradas de fontes tidas como seguras como a dos fatos verossímeis defendidos pelo evolucionismo e pela historiografia moderna:

> Confesso que os acontecimentos que tenho de descrever, podendo sobrevir de inúmeros modos, só por conjecturas posso decidir-me na escolha. Mas, além dessas conjecturas se tornarem verdadeiras razões quando são as mais prováveis que se possam extrair a natureza das coisas e os únicos meios que possamos ter para descobrir a verdade, as consequências que eu quero deduzir das minhas conjecturas, por isso não serão conjecturais, porquanto, sobre os princípios que acabo de assentar, não se poderia estabelecer nenhum outro sistema que me fornecesse os mesmos resultados e do qual pudesse inferir as mesmas conclusões[21].

Para confirmar sua tese das conjecturas históricas, Rousseau (1999b, p. 84) indica que suas reflexões são “[...] pequenas verossimilhanças dos acontecimentos” e que, “[...] faltando a história, à filosofia cabe determinar os fatos semelhantes que podem ligá-los [...]”. Machado (1999, p. 84) assevera que, “Quando pela falta de dados objetivos, uma série histórica se mostra incompleta, a filosofia pode e deve interpolar uma afirmação coerente – eis outro ponto em que o moderno historicismo foi inspirar-se em Rousseau[22]”.

Rousseau faz brotar do seu pensamento “o particular do universal”, ou seja, “uma grande hipótese que dê conta dos fatos, mas que seja deduzida *a priori*”, mas também o “universal do particular” quando liga a si a responsabilidade de reconstruir uma genealogia histórica. Para Salinas Fortes (1976, p. 80), “[...] a essência do real é atingida [para Rousseau], pois, pela determinação do ideal”. Cassirer (1999, p. 42) afirma que, com relação a Rousseau, “[...] não se pode separar o conteúdo e o sentido da obra da sua razão pessoal de viver”. Mas

---

[21] Sobre isso, Machado (1999, p. 84) assegura que “Do método evolutivo e conjectural [de Rousseau] não resultam, pois, meras conjecturas, mas certezas consoante a realidade”.

[22] Em um texto intitulado *Começo conjectural da história humana*, Immanuel Kant adota uma postura semelhante à de Rousseau para escrever uma genealogia histórica do homem. Sobre o seu método histórico-conjectural, Kant (2009, p. 109, grifos do autor) nos diz: “Certamente, é permitido *intercalar* conjecturas na *progressão* de uma história para preencher lacunas nos relatos: pois o que vem antes, enquanto causa longínqua, e o que vem depois, enquanto efeito, pode nos oferecer uma direção bastante segura para a descoberta das causas intermediárias, tornando compreensível essa passagem”.

foi Starobinski (2011, p. 263-264) que melhor desenvolveu a relação entre a ligação pessoal de Rousseau com o seu método genético, conforme se pode ver adiante:

> [...] seguir cronologicamente o desenvolvimento de sua consciência, recompor o traçado de seu progresso, percorrer a sequência natural das ideias e dos sentimentos, reviver pela memória o encadeamento das causas e efeitos que determinaram seu caráter e seu destino. Método 'genético', que remonta às origens para nelas encontrar as fontes ocultas do momento presente; é o próprio método que Rousseau aplicava à história no *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*. A tarefa é provar a continuidade de uma evolução [...], mas vai tratar-se também de assinalar o aparecimento sucessivo e descontínuo das 'impressões' que tocaram a alma 'pela primeira vez' [...]. A continuidade do encadeamento e a descontinuidade dos primeiros momentos não têm, de fato, nada de inconciliável para Rousseau; ao contrário, há entre o contínuo e o descontínuo uma perfeita interdependência, que faz com que cada 'traço' novo marque na sinfonia a entrada de uma voz que não se interromperá mais.

Para Starobinski (2011), o método de Rousseau faz derivar do particular o universal; o aguçamento da sua imaginação tocará sua alma desde sua infância e o marcará profundamente pelo resto da sua vida. Rousseau (2008a) diz que quando criança leu, junto ao seu pai, narrativas históricas que lhe marcaram para sempre. O incitamento da sua imaginação ainda criança alterou a sua razão negativamente: "Ainda não tinha nenhuma noção das coisas e já todos os sentimentos me eram conhecidos [...]; [essas leituras] me deram da vida humana noções bizarras e romanescas de que a experiência e a reflexão nunca me puderam curar" (ROUSSEAU, 2008a, p. 32). Contudo, no Livro IV da obra *Confissões*, ele descreve como essa experiência tornou-se decisiva anos mais tarde: "[...] Minha má cabeça não pode se submeter às coisas. Não sabe embelezar: quer criar. Os objetos reais se pintam nela mais ou menos como o são; ela só sabe enfeitar objetos imaginários. Se quero pintar a primavera, é preciso que se esteja no inverno [...]" (ROUSSEAU, 2008a, p. 173).

Para Rousseau, é preciso que a imaginação possa suprir a ausência do passado. Ele cria seus personagens imaginários e se regozija de sua capacidade de invenção. Starobinski (2011) assevera que a descoberta da imaginação, embora negativa de início, será avaliada positivamente por Rousseau anos depois. No Livro IX das *Confissões*, Rousseau 2008a, p. 390) descreve o gozo que a imaginação lhe provocara:

> [...] A impossibilidade de atingir os seres reais lançou-me no país das quimeras; e não vendo nada existente que fosse digno do meu delírio, transportei-o para um mundo ideal, que minha imaginação criadora depressa povoou de seres de acordo com o meu coração [...]; nos meus êxtases contínuos, embriagava-me com torrentes dos mais deliciosos sentimentos que algum dia entraram no coração de um homem. Esquecendo completamente a raça humana, fiz sociedades com criaturas perfeitas, tão celestes por suas virtudes como por suas belezas, amigos certos, ternos, fiéis, tais como nunca os encontrei neste mundo.

Esse contentamento interior só a imaginação poderia oferecer a Rousseau; ou, como escreve Starobinski (2011, p. 459), "[...] a imaginação intervém [na vida de Rousseau] no momento preciso como mecanismo de libertação". É a partir dela que ele poderá transportar-se às lembranças felizes do seu passado ou criar estados, lugares, homens que somente a sua imaginação poderia produzir. A imaginação é a ponte por meio da qual Rousseau liga seu pensamento a um passado imemorial. Somente ela poderia levá-lo a tempos tão distantes e fazê-lo reconstruir a história do homem em seu estado de natureza. Ligar tudo a si, eis o método genealógico de Rousseau.

Em *A questão Jean-Jacques Rousseau*, Cassirer (1999), em clara polêmica com Lévi-Strauss, afirma que, na filosofia de Rousseau, o autoconhecimento se opõe à etnologia[23] e que a fonte do saber deve, na filosofia de Jean-Jacques, ser encontrada dentro de si.

> [...] Não se pode criar o verdadeiro saber do homem a partir da etnografia ou da etnologia. Existe somente uma fonte viva para este saber: a fonte do autoconhecimento e da autorreflexão [...] Para distinguir o '*homme naturel*' do '*homme artificiel*', não precisamos retroceder a épocas há muito passadas e desaparecidas – nem fazer uma viagem ao redor do mundo. Cada um traz em si o verdadeiro arquétipo – mas sem dúvida quase ninguém consegue descobri-lo sob seu invólucro artificial [...]. (CASSIRER, 1999, p. 51).

A verdade interior da filosofia de Jean-Jacques, segundo Cassirer (1999), suplanta o saber das ciências. Ligar tudo a si será o caminho mais eficaz contra a razão desarrazoada. Em suas autobiografias, Rousseau revelará esse método tão autêntico. Em *Textos autobiográficos*, ele reafirma que, em se tratando do homem "em si", é preciso deduzir a partir do *sentiment intérieur* suas circunstâncias apriorísticas. O método dedutivo marca a investigação de Rousseau (2009, p. 62) sobre o homem no estado de natureza:

> Estudava o homem em si mesmo e vi, ou acreditei ver, enfim, em sua constituição o verdadeiro sistema da natureza, como não se deixou de chamar o meu, embora, para estabelecê-lo, apenas tivesse retirado do homem o que eu mostrava ter ele dado a si mesmo, mas absolutamente não me apressei em desenvolver essas novas ideias; o exemplo de meus adversários ensinava-me quanto é preciso refletir e meditar antes de produzir; e sempre acreditei que é uma espécie de respeito que os autores devem ao público o fato de somente falarem após terem pensado muito no que eles têm a dizer. Assim, durante dois ou três anos, gozei o prazer de vê-los continuamente regar as folhas da árvore cuja raiz eu cortara secretamente.

A meditação o ensinara que tudo que é recebido através das sensações deve ser filtrado muitas vezes pelo intelecto e pelo sentimento. Ligar toda uma série de acontecimentos

---

[23] Lévi-Strauss (1975) assegura que Rousseau é o fundador da etnologia. A primeira de suas afirmações como etnólogo, salienta Lévi-Strauss (1975), dirige-se à necessidade de entender a necessidade dos povos específicos, e não apenas de teorizar sobre eles.

a uma unidade primitiva deve ser o grande desafio da consciência de si. Em *Devaneios do caminhante solitário*, Rousseau (1995, p. 42) aposta na dedução para conhecer os homens: "[...] Quanto a mim, quando desejei aprender, foi para saber e não para ensinar [...]; de todos os estudos que procurei fazer em minha vida entre os homens não há quase nenhum que não teria feito igualmente sozinho numa ilha deserta [...]".

Na referida obra, Rousseau (1995, p. 46) confirma a sua tese de que tudo depende do julgamento que brota de si mesmo para avaliar aquilo que se apresenta ao espírito: "[...] adotei, em cada questão, o sentimento que me pareceu mais bem estabelecido diretamente, mas digno de crédito em si mesmo [...]; importa ter um sentimento próprio e escolhê-lo com toda maturidade do julgamento que nele podemos colocar". Rousseau (1995) faz de suas meditações a regra imutável de sua conduta e de sua fé. A meditação rousseauniana é racional e passional ao mesmo tempo[24]. Sua intenção de depurar a razão de todos os preconceitos é a mesma que ele exige para sua consciência. A respeito disso, Bachofen (2002, p. 58) diz que:

> [...] Se Rousseau faz da 'meditação' o fundamento de sua reflexão antropológica, é porque o conhecimento do homem não pode tomar a forma de um saber de sábio ou de raciocinador (*raissoneur*). Toda pesquisa sobre o homem é uma pesquisa sobre si, que não pode revelar os métodos habituais da pesquisa empírica.

O estado de natureza é hipotético e Rousseau chegará a ele através de uma longa meditação, isto é, não de forma empírica, mas deduzindo de sua interioridade esse momento singular da história humana. No *Estado de guerra nascido do estado social*, Rousseau critica o método analítico dos filósofos que só "produzem lacunas e mistérios" e que não enxergam para além do factual, do imediato, "[...] pois só conhecem o que podem ver e nunca viram a natureza. Sabem muito bem o que é um habitante de Londres ou de Paris, mas nunca saberão o que é um homem" (ROUSSEAU, 2003c, p. 59). Ao criticar o método analítico de seus contemporâneos, Jean-Jacques sugere o seu método hipotético como uma alternativa à filosofia e às ciências de seu tempo.

A meditação é a base da teoria rousseauniana do observador da história; O filósofo genebrino, com a sua aguçada capacidade imaginativa, cria para si o seu próprio método historiográfico. No *Segundo discurso*, ao perceber que, entre o estado de natureza e o estado social, existiu uma infinidade de séculos que os separavam, Rousseau (1999b, p. 90)

[24] Existe uma longa e complexa teoria das paixões em Rousseau. No *Segundo discurso*, objeto imediato desta parte da pesquisa, Rousseau (1999b, p. 65-66) sustenta que "[...] o entendimento humano muito deve às paixões [...]. É por sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos usufruir, e é impossível conceber, porque aquele que não tem desejos ou temores dar-se-ia a pena de raciocinar. As paixões, por sua vez, encontram a sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas seguindo as ideias que delas se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza [...]".

salienta que, "[...] quanto mais lentos são os acontecimentos em sua sucessão, tanto mais prontos para serem descritos".

> A intenção de Rousseau, na primeira parte do *Discurso sobre a desigualdade*, é de dar-se os meios de quebrar o invólucro que impede geralmente os conquistadores e os viajantes de ver aquilo que eles têm sob os olhos quando se engajam nas terras desconhecidas e os filósofos de raciocinar sem preconceitos sobre a condição humana e sobre as instituições sociais e políticas [...]. 'É inútil procurar caracterizar os diferentes povos'. Se 'os verdadeiros tratados que distinguem as nações' tornam-nos sempre desconhecidos, as observações dos homens se substituem à projeção sobre os homens observados, de 'julgamentos precipitados' que consistem senão em ver o que nós supomos, ou o que nós desejamos. (BACHOFEN, 2002, p. 62-63).

A teoria do observador de Rousseau exige do pesquisador uma posição de neutralidade. Rousseau, no *Ensaio sobre a origem das línguas*, critica o método de Hobbes e dos jurisconsultos, que tomaram, como vimos, a sociedade atual como uma evolução da sociedade natural, isto é, fizeram do seu tempo presente o único tempo histórico a dizer algo sobre o homem. Essa visão equivocada, segundo Rousseau (2008b), é fruto dos preconceitos dos filósofos que inseriram em suas pesquisas aquilo que desejaram de antemão para suas teorias. Rousseau (2008b, p. 144) declara que:

> Para bem apreciar as ações dos homens, é preciso examiná-los em todas as suas relações, e é isso que absolutamente não nos ensinam a fazer: quando nos colocamos no lugar dos outros, colocamo-nos sempre como somos, já modificados, não como eles devem ser; e, quando pensamos julgar racionalmente, apenas comparamos seus preconceitos aos nossos.

No *Emílio*, Rousseau (2014, p. 667-668) aconselha ao seu aluno que: "Antes de observar, é preciso estabelecer regras para as observações, é preciso fabricar uma escala para nela marcar as medidas que se tiram. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país". Rousseau critica seus adversários pelas posturas antiéticas de seus métodos; acusa todos eles de colocar mais de suas convicções do que propriamente de valorizarem a verdade em suas pesquisas. Ele afirma que suas análises partem de preconceitos apriorísticos que formatam, mesmo antes da experiência, o resultado dos seus estudos.

O método analítico-dedutivo, no entanto, não será apenas o método dos seus opositores, mas também será o seu. Então, qual será a diferença entre eles? Rousseau (2014, p. 325) procura o distanciamento do objeto a ser investigado: "É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade". Seus adversários, ao contrário, não diferenciarão o objeto de si, tanto que tomam por natural o homem presente e por moderno o homem natural. "Quando se quer estudar os homens, é preciso olhar perto de si; mas, para estudar o

homem, é preciso olhar mais longe; é preciso, primeiramente, observar as diferenças para descobrir as particularidades” (ROUSSEAU, 2008b, p. 123).

A teoria do observador de Rousseau nos ensina a nos tornar espectadores. A intenção dele com o método dedutivo – que é o de derivar de si (do particular) o universal – não é a de imiscuir os seus preconceitos à sua investigação acerca da genealogia histórica do homem[25]. Seu objetivo manifesto, ao contrário, é tornar transparente os caminhos da análise sobre o homem natural e as suas características. Por isso, não confundir o homem que temos diante dos olhos com o ser primevo e habitante da natureza é o primeiro passo, para o nosso autor, de evitarmos, por exemplo, o erro de Hobbes (2008), que, olhando para os seus contemporâneos, concluiu, em seu *Leviatã*, que o homem originariamente é mau.

A estratégia negativa do método adotado por Rousseau foi de grande importância para sua definição do selvagem e do estado de natureza, pois, se dos jurisconsultos e de Hobbes ele absorveu a importância da lei natural e do soberano, do contrário ele nega a lei como proveniente do estado de natureza e a soberania sem a emanação do povo[26]. Para Goldschimidt (1983), as conjecturas de Rousseau são atos não verificados empiricamente e, portanto, completamente dedutíveis. Goldschimidt (1983) compara o método dedutivo de Rousseau ao método científico da física, por exemplo. O intérprete considera que o método de Rousseau é semelhante ao dos físicos e suas considerações sobre a formação dos mundos: “[...] A demonstração *a posteriori* nos ensina somente que ‘é possível que tal teorema seja verdadeiro’; ele nos permite somente, com base nos efeitos, ‘demonstrar que suas causas possam ser tais e tais’, é o que Rousseau chama de conjecturas” (GOLDSCHIMIDT, 1983, p. 388). Como afirma Bastide (1999, p. 114), o método de Rousseau “[...] é análogo ao das ciências de seu tempo, principalmente ao da física newtoniana – trata-se de apresentar uma grande hipótese que dê conta dos fatos, mas que seja deduzida *a priori*. No fundo, é o método científico de Descartes”.

---

25 Sobre isso, ainda no Preâmbulo do seu *Segundo discurso*, Rousseau (1999b, p. 53) escreve: “Oh! Homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam tuas opiniões, ouve-me; eis tua história como acreditei tê-la lido, não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza, que jamais mente. Tudo que estiver nela será verdadeiro; só será falso aquilo que, sem o querer, tiver misturado de meu”.

26 “[...] A unidade política parece-lhe a única salvaguarda do Estado. Rousseau soube então conservar o que havia de são na política de Hobbes”, observa Derathé (2009, p. 175). Ainda sobre isso, complementa o autor: “[...] a concepção de soberania é exatamente a mesma nos dois autores [...]; Rousseau confere à coletividade um poder absoluto sobre todos os membros [...]. Para Rousseau, o poder absoluto não é de modo algum um poder sem limites [...]. ‘O poder absoluto é quando toda a soberania sem partilha está reunida num único; mas não há nenhuma soberania que não tenha limites’” (DERATHÉ, 2009, p. 489-490). Somente a vontade geral, no caso de Rousseau, e o governo como unidade da vida dos homens, segundo Hobbes, poderão dar um sentido comum à convivência social, livrando-a dos riscos do egoísmo individualista.

2.1.3.2 O método indutivo: a educação do Emílio

No início do *Emílio*, Rousseau afirma que resolveu inventar para si um aluno imaginário. Contudo, sua intenção com o livro é demonstrar tudo aquilo que ele aprendeu na sua experiência como preceptor[27]. Diferentemente do *Segundo discurso*, no qual Rousseau recorreu amplamente ao método dedutivo, no *Emílio* ele aperfeiçoa a sua teoria através de suas experiências anteriores; o método indutivo dá o tom de sua grande obra sobre educação. A estratégia utilizada por Rousseau para educar seu aluno segue a marcha gradual do desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas do seu jovem pupilo; portanto, parte de suas sensações mais simples ao pleno uso de sua razão na idade adulta. Rousseau chama o seu método em educação de método da natureza; esse método preza a máxima: "Cada coisa no seu tempo [...]. Cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria" (ROUSSEAU, 2014, p. 202). A educação deve permitir ao infante o desenvolvimento progressivo de suas faculdades. Deve-se primeiro educar os corpos antes das coisas do espírito. A educação do Emílio deverá seguir um itinerário próprio, que, começando pelos sentidos, deverá continuar pela imaginação, finalizando no desenvolvimento de sua razão. Para Rousseau, o desenvolvimento intelectual do homem se faz progressivamente, consoante assinala Derathé (2011).

São três as etapas do desenvolvimento intelectual do homem expressas no *Emílio*: 1) o estado pré-racional, em que a criança ainda não reconhece ideias, mas apenas imagens; 2) o estado primevo do desenvolvimento da razão, isto é, a razão sensitiva, em que a criança consegue formar ideias simples através do concurso de várias sensações; e 3) o estado avançado da razão – que só se desenvolve mais tarde –, ou seja, a razão intelectual, em que é possível ao homem formar ideias complexas pelo concurso de muitas ideias simples. É pela educação dos sentidos que as crianças aprendem naturalmente a bem conduzir sua razão e a formar seu julgamento. A educação dos sentidos é aos olhos de Rousseau o único meio de formar a criança. Para o autor do *Emílio*, segundo Derathé (2011), a razão sensitiva deve servir de base à razão intelectual; é essa a ordem natural que toda sã pedagogia deverá respeitar.

---

[27] O relato de suas experiências como preceptor poderemos encontrar na *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho* e no *Projeto para a educação do Sr. de Saint-Marie*, ambos escritos no final do ano de 1740. Infelizmente o temperamento arredio dos seus jovens alunos não permitiu que Rousseau adotasse o que pretendia com os cuidados que lhes foram confiados. Entretanto, além de Rousseau nos deixar os registros dessas duas experiências, elas foram suficientes para que ele, anos mais tarde, pudesse elaborar sua grande obra sobre educação, que é o *Emílio*.

Se, no *Segundo discurso,* Rousseau afirmava que devemos descartar todos os fatos; já no *Emílio*, os fatos nortearão os seus raciocínios. “Transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais [...]; nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos” (ROUSSEAU, 2014, p. 226). A importância dos fatos na educação do seu pupilo opõe dois métodos distintos: o dedutivo e o indutivo. “Há uma cadeia de verdades gerais pela qual todas as ciências se ligam a princípios comuns e se desenvolvem sucessivamente. Essa cadeia é o método dos filósofos; não é disso que se trata aqui” (ROUSSEAU, 2014, p. 223). O método de Rousseau, para a educação do Emílio, é o indutivo; sobre isso, ele diz: “[...] Há uma cadeia totalmente diferente pela qual cada objeto particular atrai outro e sempre mostra o que lhe segue. Essa ordem, que alimenta através de uma curiosidade contínua a atenção que todos exigem [...], é o que as crianças exigem” (ROUSSEAU, 2014, p. 223). A criança deve aprender experimentando, fazendo os seus próprios instrumentos; é a prática que cria a teoria por intermédio de inúmeras e constantes tentativas.

> Quero que nós mesmos façamos todas as nossas máquinas, e não quero começar fazendo o instrumento antes da experiência. Quero, porém, que, depois de ter entrevisto a experiência como que por acaso, inventemos aos poucos o instrumento que deverá verificá-la. Prefiro que nossos instrumentos não sejam tão perfeitos e tão exatos e que tenhamos ideias mais nítidas sobre o que eles devem ser e sobre as operações que eles devem executar. (ROUSSEAU, 2014, p. 229-230).

Novamente são os fatos que mais importam. O método indutivo será o caminho do aprendizado do Emílio: “Na busca das leis da natureza, começai sempre pelos fenômenos mais comuns e mais perceptíveis e acostumai vosso aluno a não tomar esses fenômenos como as razões, mas sim como os fatos” (ROUSSEAU, 2014, p. 231). Em seguida, o preceptor do Emílio fará com ele experiências para se chegar à lei da relatividade: “Por que caiu esta pedra? [...] Todos dirão que a pedra cai porque é pesada. E o que é pesado? É o que cai. Portanto, a pedra cai porque cai? Neste ponto, meu pequeno filósofo para mesmo. Eis sua primeira aula de física sistemática [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 231-232). Os exemplos sobre física experimental e outros métodos usados pelas ciências são inúmeros no *Emílio*. Rousseau (2014, p. 124) aplica seu “método científico”, aprendido nos anos em que foi preceptor, na educação do seu pupilo: “[...] Meus raciocínios são menos baseados em princípios do que em fatos, e creio não poder colocar-vos em melhor situação para julgá-los do que vos trazendo com frequência alguns exemplos das observações que os sugerem para mim”. Ao observar o modelo repetitivo com que se alfabetizavam as crianças francesas, ele afirma que “[...] o método francês, [está em] fazer com que o menino tagarelasse bastante. A vivacidade natural

de sua idade e a expectativa de um aplauso certo fizeram com que dissesse mil tolices [...]" (ROUSSEAU, 2014, p. 125). A mera repetição das palavras geraria nas crianças, segundo Rousseau (2014), um aprendizado desconectado de significado e seria a porta de entrada para muitos preconceitos.

Consoante Rousseau (2014, p. 69-70), "[...] É pelo efeito sensível dos sinais que as crianças avaliam seu sentido [...]". Com a linguagem, não poderia ser diferente; no início do aprendizado, tudo que a criança aprende está ligado às imagens sensíveis. Rousseau (2014) combate o verbalismo descontextualizado e abstrato da educação francesa; por isso, ele opta por educar sua criança através do seu método negativo de educação, que consiste primeiramente em evitar os menores males possíveis para ela e *a posteriori* em elevá-la das coisas simples às mais complexas. "[...] A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condição de entendê-la [...]" (ROUSSEAU, 2005a, p. 57).

2.1.3.3 A mescla dos métodos: o analítico-dedutivo e o sintético-indutivo

Mudando o assunto em questão, muda-se o método e a intenção que se quer alcançar; *A profissão de fé* é um exemplo disso[28]. Em aberta discordância com as teses materialistas do automatismo dos objetos sensíveis, Rousseau coloca suas provas tradicionais da existência de Deus em contraposição às de autores como o Barão de Holbach e Helvétius[29]. Na *Profissão de fé*, ao contrário que realizou no *Emílio*, seu método será o dedutivo, ou seja, aquele que tem a intenção de ligar todo particular a um universal. Sua estratégia, neste escrito, é a de subtrair-se do império dos sentidos, que só nos confunde, em direção às ideias, que nos esclarecem. "[...] Remontando ao princípio das coisas, subtraímo-lo ao império dos sentidos; era simples elevar-se do estudo da natureza à busca de seu autor" (ROUSSEAU, 2014, p. 450). As impressões dos sentidos, diz Rousseau (2014, p. 378), arrastam incansavelmente os juízos ao ritmo das sensações; o melhor, nesse caso, diz o Vigário, deve ser retornar a si mesmo: "[...] Devo, pois, voltar o olhar primeiro para mim, a fim de conhecer o instrumento

---

28 *A Profissão de fé do Vigário saboiano* é um livro dentro de um livro e serve como lição ao Emílio. Como afirma Ravier (1937, p. 302): "[...] O *Emílio* e a *Profissão de fé* não formam somente um 'todo intelectual'; a *Profissão de fé* não é somente parte 'integrante', mas parte essencial do *Emílio*".

29 Na *Profissão de fé*, Rousseau apresenta três hipóteses: no primeiro artigo de fé do Vigário saboiano, ele afirma que somente a vontade de Deus é o princípio motor do universo e da natureza; no segundo artigo, o genebrino pontua que a vontade que move o universo e a natureza está vinculada a certas leis, e isso indica uma inteligência que nos prova que Deus existe; e, no terceiro artigo de fé, Jean-Jacques assevera que a liberdade humana só tem existência efetiva por sua substância imaterial, que é Deus.

de que me quero servir e saber até que ponto posso confiar em seu uso". Depois de várias vezes reafirmar a necessidade de fazer derivar o particular do universal, o Vigário ligará mais uma vez o sucesso das suas intuições sobre Deus e sobre a existência, por exemplo, às regras (meditativas) que ele adotou para si mesmo[30].

> Depois de ter assim, da impressão dos objetos sensíveis e do sentimento interior que me leva a julgar as causas conforme as minhas luzes naturais, deduzindo as principais verdades que me importava conhecer, resta-me procurar saber que máximas devo tirar delas para a minha conduta e que regras devo prescrever a mim mesmo para cumprir minha destinação na terra, conforme a intenção daquele que aqui me colocou. Continuando a seguir o meu método, não extraio essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas encontro-as escritas no fundo do coração, escritas pela natureza em caracteres indeléveis [...]. O melhor de todos os casuístas é a consciência, e só quando regateamos com ela recorremos às sutilezas do raciocínio. (ROUSSEAU, 2014, p. 404).

O exemplo da *Profissão de fé* é para demonstrar que, embora o método indutivo seja majoritário na educação do Emílio, o método dedutivo também se aplica à sua formação, mediante planos aprioristicamente estabelecidos pelo seu preceptor. Desse modo, se do método indutivo depende o seu método da natureza e, por consequência, o desenvolvimento do seu pupilo, do método dedutivo depende todo o seu plano de educação. O plano metodológico do *Emílio*, que mescla dedução e indução, é essencialmente o mesmo em suas obras políticas. No *Manuscrito de Genebra*, por exemplo, Rousseau traça antecipadamente o seu plano de estudo para o livro. Sua intenção, com a obra, é inicialmente determinar a natureza do organismo social; investigar como ela se constitui; descrever as suas facetas; e propor como ela deve funcionar. Contudo, se o plano do *Manuscrito* pode ser acessado por meio de um roteiro preestabelecido, a vontade geral, principal conceito dessa obra, só poderá ser abordada através de um caminho inverso. A vontade geral parte do particular em direção ao geral, isto é, nasce das vontades particulares dos contratantes e se realiza na vontade coletiva do corpo político[31]. Nesse sentido, a vontade geral só se efetiva, diz Rousseau (2003e, p. 122), quando "[...] Cada um de nós coloca em conjunto os seus bens, suas forças e sua pessoa sob a direção de uma vontade comum, e em um só corpo recebemos cada membro como parte indivisível do todo".

---

[30] Fazer derivar o particular do universal significa, antes de tudo, perceber que o universal reside no homem; no seu interior. Assim, "no silêncio das paixões", é possível meditarmos e extrairmos da consciência lições de sabedoria.

[31] A vontade geral é o substrato comum das consciências individuais, ou seja, é o universal residente em cada indivíduo; por isso, também nesse caso, a vontade geral surge da universalidade posta em cada singularidade; ela, a vontade geral, parte do indivíduo, mas não de suas inclinações pessoais e egoísticas, e sim da *conscience morale* presente em cada homem.

A dependência da relação análise-dedução/síntese-indução encontra-se presente na formatação de todo o seu escopo teórico. Em algumas passagens do *Emílio*, por exemplo, Rousseau (2014, p. 220) coroa o seu método de ligação e de passagem entre os procedimentos metodológicos: "Discute-se sobre a escolha entre análise e síntese para estudar as ciências [...]. Empregando, então, um e outro método ao mesmo tempo, eles serviram de prova um para o outro [...]". O preceptor deve se esforçar para mostrar ao seu pupilo algum tipo de dedução que possa ligar todos os experimentos que ele realizou; somente a dedução dá a ele uma ideia de unidade, mas isso não se efetiva sem um processo inverso de juntar as peças dos experimentos, que só é possível por meio de um esforço sintético.

> [...] na física sistemática, fazei que todas as suas experiências se unam uma à outra por algum tipo de dedução, para que com o auxílio dessa cadeia elas possam colocá-las em ordem em seu espírito e lembrar-se delas quando preciso; pois é muito difícil que fatos e raciocínios isolados se mantenham por muito tempo na memória, quando não se têm meios de levá-los até ela. (ROUSSEAU, 2014, p. 231).

Na combinação dos métodos, Rousseau (2014, p. 257) observa que:

> Quem vê bem a ordem do todo vê o lugar onde deve estar cada parte [...] [ou seja,] [...] ao fazermos passar adiante dela todos os objetos que lhe importa conhecer, damos-lhe a oportunidade de desenvolver seu gosto e seu talento, de dar os primeiros passos na direção do objeto a que seu gênio a leva e de indicar-nos o caminho que precisamos abrir para auxiliar a natureza.

Na interação entre análise e síntese, Rousseau mostra a relação entre o homem e a natureza, ou seja, entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. O interesse da ciência é procurar as leis da natureza. O estudioso deve estar atento aos fatos e dele extrair suas leis mais ou menos invariáveis. Não é diferente com a ordem política, na qual "[...] é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade". Para uma análise da vida política dos povos, "[...] é preciso começar por estudar o homem para julgar os homens e quem conhecesse perfeitamente a inclinação de cada indivíduo poderia prever todos os seus efeitos combinados no corpo do povo" (ROUSSEAU, 2014, p. 332).

Os procedimentos metodológicos inserem Rousseau em um outro debate mais amplo, que será o diálogo de sua teoria com a tradição filosófica da modernidade. Se a dedução dos dados sensíveis é reivindicada por Locke para confirmar suas análises empíricas, Descartes diz que é preciso abstrair o todo sensível da natureza para se chegar ao conhecimento verdadeiro do mundo e de suas causas. Ao lado de Locke está Condillac, com quem Rousseau terá algumas afinidades filosóficas, mas também muitos distanciamentos, sobretudo no campo da linguagem. No que tange ao cartesianismo, Malebranche foi um dos

seus principais intérpretes e teve grande influência sobre Rousseau. Nessa seara, a próxima seção também inclui as críticas frontais de Rousseau ao materialismo filosófico, em especial ao livro *Do espírito*, de Helvétius.

2.2 Rousseau e o diálogo com a modernidade

2.2.1 Rousseau e o racionalismo de Descartes e Malebranche

A *Profissão de fé* tem a forma do *Discurso do método*, declaram Masson (1916) e Salinas Fortes (1989). Não apenas o método, mas o dualismo metafísico de Descartes entre a alma e o corpo é plenamente aceito por Rousseau nesse escrito. Se a alma, para Descartes (2012), compreende o entendimento e a vontade, no entendimento se situa ainda a imaginação, os sentidos e a memória. Rousseau (2014) junta à alma um elemento novo, que é o sentimento interior, que, como vimos, é uma faculdade intrínseca ao indivíduo, responsável por avaliar moralmente o que de exterior o atinge. Na *Profissão de fé*, não resta dúvida de que Rousseau é um racionalista. No entanto, ele não coloca a razão como fonte suprema para o conhecimento da verdade, ele une a razão ao *sentiment intérieur* e dá às duas, embora atuando em conjunto, importâncias distintas. É isso que o liga à filosofia de Malebranche (2003), para quem a relação do homem com Deus torna-se mais estreita através do sentimento, que é, para ele, a fonte das verdades morais. A intenção desta discussão é mostrar o que é o racionalismo rousseauniano e como ele está ligado à sua teoria do conhecimento.

2.2.1.1 O espírito cartesiano de Rousseau

Descartes, Leibniz, Locke e Malebranche foram para Rousseau os seus mestres em filosofia (ROUSSEAU, 2008a). Entusiasmado pelas palestras do seu médico particular, o Dr. Salomon, um “grande cartesiano”, como ele próprio definiu, e pela leitura dos livros do Oratório e de Port-Royal, nos quais conheceu o *Entretiens sur les sciences*, do Padre Lamy, Rousseau (2008a) resolveu criar para si um método de estudo coerente com as suas inquietações filosóficas. A fim de mesclar sua devoção por Deus e o interesse pelas ciências, Rousseau (2008a) começou por investigar todos os pressupostos dos livros que lera; por tal atividade mais lhe atrapalhar do que lhe ajudar, por lhe demandar um esforço infinito, logo se viu obrigado a mudar o caminho dos seus estudos. Embora compreendesse que as ciências interagiam entre si e se esclareciam mutuamente, tornando-se indispensáveis umas para as

outras, ele resolveu estudar cada assunto ou cada autor em particular. Ao perceber que os filósofos estavam em perpétua contradição entre si, ele procurou não misturar suas ideias à dos autores a que dispensou atenção por vários anos; afirma ele que quase não raciocinou com suas próprias ideias (ROUSSEAU, 2008a). Desse modo, como ele próprio descreve:

> [...] vi-me de posse de um grande fundo de aquisições para me bastar a mim mesmo, e pensar sem socorro de outrem. E quando as viagens e os negócios me tiraram os meios de consultar os livros, divertia-me em recordar e comparar o que lera, em pesar cada coisa na balança da razão e, às vezes, em julgar meus mestres. E não creio que, por ter começado tarde a utilizar minha faculdade de julgar, ela perdesse o vigor. E quando publiquei minhas ideias pessoais, ninguém me acusou de ser um discípulo servil e de jurar '*in verbo magistri*'. (ROUSSEAU, 2008a, p. 229).

A busca por um caminho próprio também foi a opção de Descartes para elaborar o seu método. A autonomia da razão, o pensar por si próprio, como diz Rodis-Lewis (1979, p. 8), serviu ao filósofo para "[...] estabelecer indiscutivelmente a correspondência entre as ideias racionais e as leis da natureza". Descartes, em *Regras para a orientação do espírito*, elabora um método que, semelhantemente àquele adotado por Rousseau, prezava a liberdade da razão. Ele confessa que, mais do que ouvir as razões dos outros, procurava fazer por si mesmo o esforço de descobri-las (DESCARTES, 2012, p. 63-64): "[...] é no que há de mais fácil que a princípio devemos exercitar-nos, mas com método, a fim de que, por vias abertas e conhecidas, nos acostumemos, como que nos divertindo, a penetrar sempre até a íntima verdade das coisas". Como o seu mestre, Rousseau (2008a, p. 229) não era afeito a pensar através dos outros, conforme se pode constatar no excerto adiante: "[...] me é impossível me ocupar meia hora seguida com o mesmo assunto, sobretudo se acompanho ideias de outrem [...]. Mas, quando assuntos diversos se sucedem [...], sem precisar de pausas, sigo-os facilmente". Esses assuntos que se entrecorrem só podem ser concatenados, a despeito de toda tentativa de submetê-los, por ele próprio; o mesmo vale para Descartes. Novamente Descartes (2012, p. 67) fala sobre o prazer de pensar por conta própria: "[...] refletir em suas relações mútuas e conceber distintamente várias [proposições] de uma só vez, tantas quantas o pudermos; é assim, de fato, que nosso conhecimento fica mais certo e, sobretudo, que se aumenta a amplitude de nosso espírito".

O caminho entre Descartes e Rousseau para a elaboração do método diz muito sobre a autonomia filosófica de cada um deles. O ponto de partida do método, para ambos, surge de uma mesma questão: "Quem sou eu?". Assim como Descartes, o Vigário de Rousseau recolhe-se em si mesmo e recusa-se a aceitar como corretas as impressões provenientes dos

sentidos[32]. “[...] Devo, pois, voltar o olhar primeiro para mim, a fim de conhecer o instrumento de que me quero servir e saber até que ponto posso confiar em seu uso” (ROUSSEAU, 2014, p. 378). Conforme Goldschimidt (1983, p. 115), o pensamento rousseauniano está preso à tradição do cartesianismo, “[...] com sua rejeição à erudição e sua preocupação de um fundamento indubitável [...]”. Bachofen (2002) concorda com Goldschimidt; para ele, a meditação rousseauniana é comparável àquela posta por Descartes em *Meditações metafísicas*. Assim, tanto para Rousseau como para Descartes: “[...] o conhecimento do homem não pode tomar a forma de um saber de sábio ou de raciocinador [*raissoneur*], de uma filosofia estranha ao filósofo, que é o sujeito” (BACHOFEN, 2002, p. 58).

A estratégia de dispensar o que nos atrapalha e só aceitar o que pode nos impulsionar para o caminho da verdade é um pressuposto importante para a elaboração do método no pensamento de Descartes e de Rousseau. Para Descartes, o *cogito* surge de um momento negativo, a dúvida. O ceticismo cartesiano coloca tudo em dúvida e só aceita o indubitável. Sua intenção é desconstruir o que é frágil para construir em novas bases opiniões sólidas e seguras (DESCARTES, 2009a). Tanto Rousseau como Descartes reconhecem os limites do intelecto e igualmente desconfiam dos dados provenientes dos sentidos. Embora Descartes (2011a) impute à razão sua reforma pessoal, dando a ela plena autonomia para descobrir as verdades que Deus pôs em nós, nem por isso, diz ele, o entendimento pode por si só satisfazer a busca da verdade. Os juízos são suscetíveis a erros, haja vista a limitação do nosso entendimento (DESCARTES, 2007). Em *Princípios de filosofia*, Descartes diz que é preciso considerar como certo aquilo que podemos conceber como claro e evidente. É pela razão, sublinha ele, que temos acesso à existência de um ser superior à finitude humana, que é Deus. Contudo, se a razão está ligada ao caminho da verdade, o raciocínio nada mais é do que o seu excesso[33] (DESCARTES, 2007). Rousseau (2005f), como vimos, também separa a razão e o raciocínio; o raciocínio é, muitas vezes, o abuso da razão.

Ainda que os sentidos sejam a porta de entrada do conhecimento, eles são limitados e só recebem o conhecimento primário das coisas, afirma Rousseau (2005f). Em relação a todos os nossos sentidos, sempre tomamos a nós mesmos como medida de todas as coisas. Tudo de que dispomos, portanto, advém de regras falíveis que procuram se corrigir,

---

[32] Rousseau duvida das impressões dos sentidos, mas, como veremos, ele os aceita como faculdades imediatas para a obtenção do conhecimento. Os sentidos, como perceberemos, têm um caráter dúbio para o genebrino.

[33] Na mencionada obra, Descartes (2007, p. 72-73) explica que os nossos erros não são provenientes de Deus, e sim do entendimento finito (semelhante aos raciocínios, já que a razão nos dá acesso à verdade): “[...] ainda que Deus não nos tenha dotado com um entendimento onisciente, não devemos desejar, por essa razão, que ele seja o autor dos nossos enganos, visto que todo entendimento criado é finito, sendo, portanto, da natureza do entendimento finito não ser onisciente”.

sem sucesso, umas pelas outras (ROUSSEAU, 2005f). Rousseau (2005f, p. 155) resume o seu ceticismo em relação aos sentidos em *Cartas morais*: “Por que não podemos saber o que são o espírito e a matéria? Porque nada sabemos a não ser por nossos sentidos, e eles são insuficientes para nos ensinar”. Para Descartes (2012), nenhum conhecimento pode anteceder o entendimento; é a razão que deve moldar os sentidos, que são meros instrumentos passivos do nosso corpo. No entanto, por sua necessária ligação com a corporeidade, o entendimento está sujeito ao erro. O método dedutivo de Descartes (2012), por exemplo, extrai sua segurança da memória, que é uma faculdade que, embora pertença ao entendimento, depende da ajuda dos sentidos para obter sucesso; por isso, ela também pode errar[34]. Tanto Descartes como Rousseau reconhecem as limitações do espírito pela estreita ligação que a alma guarda com relação ao corpo.

Beaulavon (1937) ressalta que o ceticismo serviu a Rousseau para a instauração do método na *Profissão de fé*; com vistas a obter resultados seguros, longe das tentações do orgulho, o Vigário concorda em submeter-se ao estado de dúvida e de incerteza que Descartes exige para a procura da verdade (BEAULAVON, 1937). Todavia, ressalta o Vigário, “[...] A dúvida sobre as coisas que nos importa conhecer é um estado violento demais para o espírito humano; ele não resiste muito tempo nesse estado [e] acaba decidindo-se de uma maneira ou de outra [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 375). Diferentemente de Descartes, que deposita sua confiança na razão, o Vigário de Rousseau (2014) orienta-se também por sua luz interior; é o coração, e não apenas a razão, que deve acolher como evidentes as provas diretas da verdade. O ceticismo que inaugura a *Profissão de fé* e o *Discurso do método* tem, em relação à filosofia de Rousseau e de Descartes, os mesmos objetivos, mas meios distintos para alcançar a verdade.

Como vimos, tanto o pensador suíço como o francês partem de uma mesma questão: “Quem sou eu?”. Descartes, no *Discurso do método*, segue um itinerário próprio para responder à sua pergunta. Depois de duvidar de tudo, adotar para si uma moral provisória e aplicar passo a passo as regras para bem conduzir o seu espírito, Descartes (2009a) chega à conclusão de que a dúvida o leva à prova absoluta de sua existência. “Penso, logo existo”, diz ele (DESCARTES, 2009a, p. 58). O Vigário de Rousseau segue um caminho semelhante, porém com uma resposta diferente sobre a dúvida metódica. É dos sentidos que ele retira a

[34] Numa perspectiva semelhante à de Descartes, Rousseau reconhece a limitação da faculdade da memória. No *Emílio, Cartas morais* e *Carta a Voltaire sobre a providência*, ele mostra os limites dessa faculdade auxiliar da razão. Nessa última, Rousseau (2005c, p. 128) se refere criticamente à memória: “[...] se nem todos os acontecimentos têm efeitos sensíveis, parece-me incontestável que todos têm efeitos reais, dos quais a mente humana perde facilmente o fio, mas que a natureza jamais confunde”.

certeza de sua existência[35]: “Existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado. Eis a primeira verdade que me atinge e com a qual sou forçado a concordar” (ROUSSEAU, 2014, p. 378). Rousseau (2014) separa a realidade objetiva e a subjetiva; o fora e o eu. A objetividade do mundo tem uma existência própria que independe de mim: “Assim, não apenas eu existo, mas existem outros seres, a saber, os objetos de minhas sensações, e, mesmo que esses objetos não passassem de ideias, continua sendo verdade que essas ideias não sou eu” (ROUSSEAU, 2014, p. 379).

Concomitantemente à descoberta de sua existência particular mediante os sentidos, o Vigário também se dá conta da existência do mundo material. Só comparando os sentidos de que dispõe em contato com os estímulos externos que recebe é que ele descobre a razão. Perceber é sentir, comparar é julgar, diz ele; “[...] a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra ‘é’” (ROUSSEAU, 2014, p. 379). Se sentir é diferente de julgar, contudo não somos seres meramente passivos, é a faculdade de julgar que distingue (através da comparação) a diferença entre os objetos. A reflexão está em mim, que a produzo, embora esta dependa das sensações e das impressões que fazem sobre mim os objetos (ROUSSEAU, 2014). Nesse sentido, sou um ser passivo, porque sensitivo e ativo, porque racional. A verdade está nas coisas, e não no meu espírito, que as julga; por isso, entregar-me mais aos sentimentos do que à razão é confirmá-la pela razão mesma (ROUSSEAU, 2014).

A partir disso, podemos fazer algumas observações sobre as deduções do Vigário e sobre a relação entre o pensamento de Rousseau e o de Descartes: 1) Rousseau inverte o *cogito* cartesiano[36]; “Sinto, logo existo” seria a resposta do Vigário à dúvida metódica; 2) Rousseau condena o subjetivismo racionalista de Descartes; para ele, a objetividade do mundo independe da existência do indivíduo; 3) Rousseau pontua que a razão é uma auxiliar do sentimento, e não a faculdade absoluta do julgar, como quer o autor do *Discurso do método*. Malgrado seus desacordos com Descartes, Rousseau não dispensa a razão; sua confiança na razão é inabalável, assevera Derathé (2011). É por meio do entendimento que deduzo as

---

[35] Rousseau mantém uma relação de confiança e de desconfiança com relação aos sentidos; ora ele os aceita como porta de entrada do conhecimento e, nesse caso, como prova de sua própria existência; ora ele os considera, à maneira de Descates, como fonte dos erros humanos. As contradições de Rousseau devem ser acolhidas no interior do seu sistema de oposições que tornam seu pensamento um todo coerente. Assim, entender a atuação dos sentidos, acolhendo os seus diversos efeitos, é compreendê-los em sua complexidade; isso, inclusive, tornar-nos-ia mais tolerantes às “dubiedades” da filosofia rousseauniana.

[36] Para a crítica do *cogito* cartesiano mediante uma perspectiva antropológica do pensamento de Rousseau, recomendamos dois escritos: o primeiro, de Vieira (1989), propõe o fim da oposição entre o sensível e o inteligível realizada pela filosofia cartesiana. O segundo escrito, de Lévi-Strauss (1975), sugere a recusa do dualismo cartesiano entre alma e corpo e o fim do *cogito* de Descartes através da ciência antropológica de Jean-Jacques Rousseau.

verdades essenciais e que, portanto, são para mim indubitáveis: como a prova de Deus, as propriedades da matéria e as verdades matemáticas. Essa posição assumida por Rousseau em algumas de suas obras é a de um autêntico racionalista.

Os artigos de fé do Vigário saboiano nada mais são do que as provas da existência de Deus expostas no *Discurso do método* e em outras obras de Descartes. Tudo é uno e anuncia uma inteligência que age para a conservação do todo, anuncia o Vigário (ROUSSEAU, 2014). A fé que ratifica essa evidência, diz ele, torna-se segura e firme apenas pelo meu entendimento (ROUSSEAU, 2014, p. 422): "[...] o testemunho dos homens, no fundo, é apenas o da minha própria razão e nada soma aos meios naturais que Deus me deu para conhecer a verdade". Rousseau e Descartes concordam que a razão, quando livre da perturbação dos sentidos e das opiniões externas, é capaz de intuir as verdades essenciais ao espírito, como a da existência de um Ser superior – a luz do seu próprio entendimento. No *Discurso do método*, Descartes afirma que isso é possível porque Deus imprimiu sementes de sua sabedoria nas almas humanas e que lhe é permitido, a partir disso, acessar as verdades que lhes são imprescindíveis.

A razão é capaz de provar outras verdades irrefutáveis, como a existência das verdades matemáticas e das propriedades da matéria. O racionalismo cartesiano, do qual Rousseau em parte é herdeiro, acredita que as verdades abstratas, como Deus e a matemática, podem ser alcançadas pela luz do entendimento, exatamente por essa ser proveniente de uma mesma natureza abstrata. Rousseau, em alguns momentos de sua obra, adere fielmente ao cartesianismo. Na *Carta de J.-J. Rousseau ao Sr. de Voltaire*, obra mais conhecida como *Carta a Voltaire sobre a providência*, Rousseau (2005c, p. 126) estabelece uma correspondência entre a matemática e a natureza: "A natureza segue um rigor matemático". E, na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, Rousseau afirma a correspondência entre razão e verdade através da geometria; para ele, "[...] uma forma incontestável da existência de Deus" (ROUSSEAU, 1958, p. 343). Na *Profissão de fé*, Rousseau une-se a Descartes em sua luta contra o materialismo. Ao elencar que a matéria é diferente de suas qualidades sensíveis, sendo a primeira palpável e a segunda uma abstração, Rousseau (2014) não quer apenas demonstrar que a substância é uma realidade abstrata e uma prova da existência de Deus, mas que a matéria é movida e não retira de si sua própria existência.

O dualismo metafísico entre corpo e alma é outro ponto importante da relação entre o pensamento de Rousseau e o de Descartes. Descartes (2012) explica que a alma é uma substância inextensa e que o corpo é uma substância extensa. A alma compreende o entendimento e a vontade e o entendimento compreende ainda a memória, os sentidos e a

imaginação. O corpo, por sua vez, alberga as sensações e as paixões (DESCARTES, 2012). Na *Profissão de fé*, Rousseau (2014, p. 392) aceita o dualismo cartesiano, mas acrescenta à alma uma terceira faculdade, a consciência ou o sentimento interior, responsável por avaliar moralmente o que de exterior nos atinge[37]:

> [...] Meditando sobre a natureza do homem, acreditei descobrir nela dois princípios distintos, dos quais um o elevava ao estudo das verdades eternas, ao amor da justiça e do belo moral, às regiões do mundo intelectual cuja contemplação faz as delícias do sábio, e o outro o trazia de volta basicamente a si mesmo, sujeitava-o ao império dos sentidos, às paixões que são seus ministros e contrariava por elas tudo o que lhe inspirava o sentimento do primeiro.

O "amor da justiça" e do "belo moral" é fruto da faculdade que age moralmente no homem, ou seja, do *sentiment intérieur*. Esse aspecto do pensamento de Rousseau é mais uma discordância entre o seu racionalismo e o de seu mestre. Em *Princípios de filosofia*, Descartes admite a existência no homem de uma luz natural, que estaria compreendida em sua alma. Todavia, Cottingham (1995) ressalta que essa luz nada mais é do que a luz da razão e, por isso, não teria relação com a dimensão moral da alma, descrita por Rousseau, como podemos notar.

2.2.1.2 O malebranchismo de Rousseau: *le sentiment intérieur et la volonté générale*

É de Malebranche que Rousseau recebe a ideia de um direcionamento moral da consciência humana. Derathé (2011), para quem a filiação do pensamento de Rousseau com o de Malebranche é *plus fort*, realça que isso se dá por dois motivos: pelo ceticismo de ambos com relação aos sentidos e pela orientação moral tanto de um como do outro. O laço mais forte entre Rousseau e Malebranche é o sentimento. Consoante Derathé (2011, p. 51) "[...] na *Profissão de fé*, Rousseau arrisca-se a falar sobre Deus através do sentimento [é isto] que o liga a Malebranche". Prado Júnior (2008) salienta que, ainda que o *sentiment* de Malebranche seja um conhecimento obscuro, pois só Deus pode conhecer tudo, ele pode nos aproximar do Grande Ser mais do que a razão. Bréhier (1938) concorda com Prado Júnior (2008); para ele, a razão e o sentimento, embora ajam em conjunto, possuem competências distintas. O sentimento é obscuro apenas quando quer alcançar as coisas da razão, mas, para o conhecimento das verdades morais, ele é o mais seguro (BRÉHIER, 1938).

---

[37] Essa tese é confirmada pelos comentários de Bastide, em suas notas ao *Discurso sobre as ciências e as artes*; assim cito-o: "[...] para [Descartes,] a alma ou o espírito é constituída de duas faculdades, o entendimento e a vontade; os sentimentos ficam compreendidos no domínio do corpo. Rousseau joga os sentimentos (ou a afetividade) para uma terceira dimensão do espírito – é a ela que Rousseau dá o nome de consciência ou coração" (ROUSSEAU, 1999c, p. 265).

Em *Meditações cristãs e metafísicas*, Malebranche escreve sobre a necessidade que o homem tem de fazer uso do seu corpo. Não obstante, continua ele, o corpo é fonte de erro e o homem se engana todas as vezes que acessa os seus sentidos. No entanto, se Descartes desconfia dos sentidos por uma preocupação epistemológica, Malebranche o faz também por uma preocupação moral. Malebranche (2003, p. 165) recomenda que o homem procure ativar o sentimento que guarda dentro de si para assim se aproximar da sabedoria divina: "Seria preciso, por conseguinte, que à sua aproximação Deus fizesse sentir ao espírito ornamentos que ele não tem; e que os homens fossem advertidos pela prova curta, mas incontestável, do sentimento, daquilo que devem fazer para a sua conservação [...]". Tanto Malebranche como Rousseau estão preocupados com a elevação moral do homem. Na *Profissão de fé*, o Vigário de Rousseau adverte que a moralidade das nossas ações encontra-se no juízo que nós fazemos sobre elas; essa regra é confirmada pelo coração e pelas ações justas que praticamos; "Toda moralidade de nossas ações está no juízo que nós fazemos sobre elas. Se é verdade que o bem esteja bem, ele deve estar no fundo de nossos corações, assim como nas obras, e o prêmio da justiça é sentir que a praticamos" (ROUSSEAU, 2014, p. 406).

Malebranche (2003, p. 165) confirma sua preocupação com os caminhos que pudessem elevar o homem moralmente:

> [...] era preciso proporcionar o remédio pelo mal causado pelo pecado, que não só eu viesse instruir os homens através dos seus sentidos, mas também lhes merecesse a graça de sentimento, ou essa deleitação interior que leva os homens a amar, como por instinto, uma beleza que apenas pela razão deveriam amar.

Malebranche (2003) tem uma sensibilidade pedagógica. Seu desejo é conduzir o homem sabiamente ao caminho de sua elevação moral. Na Meditação III dessa mesma obra, ele comenta sobre isso: "[...] gosto muito mais de lhes ensinar as verdades que alimentam a alma; e que, ao mesmo tempo, lhe iluminam o espírito, penetram, agitam e animam o coração" (MALEBRANCHE, 2003, p. 55). Esse ideal de aperfeiçoamento moral é perseguido também por Rousseau, como nota Derathé (2011, p. 130-131):

> [...] Rousseau é um moralista. 'A verdade que eu amo, diz ele, não é tanto metafísica, é moral'. Rousseau está mais próximo de Malebranche [do que de Descartes], ambos estão interessados sobre o conhecimento do coração humano e sobre a elevação moral do homem. Isso ocorre porque as qualidades morais são indispensáveis para a busca da verdade.

Essa tese é confirmada em pelo menos duas passagens das obras de Rousseau, uma na *Nova Heloísa* – "[...] Um coração íntegro é a voz da verdade" (ROUSSEAU, 1994a, p. 454) – e a outra no *Projeto para a educação do Sr. de Saint-Marie* – "[...] o bom senso

depende mais ainda dos sentimentos do coração do que das luzes do espírito [...]" (ROUSSEAU, 1994b, p. 61).

Para Bréhier (1938), o sentimento moral, na obra de Rousseau, está ligado à descoberta do Vigário sobre o seu sentimento de existência. "Sentimos antes de conhecer", diz o Vigário em sua *Profissão de fé*. A inversão do *cogito* cartesiano é, para o autor de *Les lectures malebranchistes de Jean-Jacques Rousseau*, a prova da superioridade do sentimento sobre o conhecimento. O exemplo disso podemos extrair do Livro IV *De la recherche de la vérité*, em que Malebranche (1688, p. 402) estabelece suas regras de conduta moral para a boa condução do espírito: "Não existe ciência que tenha tanta ligação conosco do que a moral. É ela que nos ensina nossos deveres a respeito de Deus [...]. Ela nos ensina o caminho que é necessário seguir para tornar-se eternamente feliz [...]". De maneira semelhante a Malebranche, que põe a ordem moral acima da ciência, o Vigário de Rousseau (2014, p. 409) afirma que "Existe, pois, no fundo das almas, um princípio inato de justiça e de virtude, a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência".

Apesar de Bréhier (1938) enxergar a superioridade da moral sobre a ciência no pensamento de Rousseau e Malebranche, não é verdadeiro que haja oposição entre o sentimento e a razão no pensamento de ambos. Para Bréhier (1938, p. 108), a oposição do espírito e do coração, da razão e do sentimento não é mais aquela de duas faculdades, mas aquela de dois valores: "[...] a razão está à margem da lei quando não se apoia sobre o coração [...]; sem dúvida, para Rousseau como para Malebranche, a razão é sempre a regra [...], mas, sem a graça do coração, essa vontade [a razão] é irrealizável". Bréhier (1938) segue a mesma orientação racionalista de Derathé em *Le rationalisme de Rousseau*. Para ambos, a razão e o sentimento tornam-se faculdades que se ajudam mutuamente. A superioridade da moral sobre a razão é apenas da ordem de valor, e não propriamente de competência intelectual, por exemplo.

Essa análise é confirmada pelas próprias palavras do Vigário:

> [...] Os atos de consciência não são juízos, mas sentimentos. Embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é só por eles que conhecemos a conveniência ou a inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar. (ROUSSEAU, 2014, p. 410).

Nas palavras do Vigário, a consciência não formula juízos, portanto não julga, avalia e compara o que nos atinge pelos sentidos; é a razão a responsável por isso. No entanto, como podemos notar, o sentimento é um auxiliar da faculdade de julgar, pois é ela quem aceita ou não o que é conveniente ou inconveniente para nós. Nesse sentido, como diz Bréhier

(1938, p. 114), "[...] a consciência ou o sentimento interior não tem nada de arbitrário, seu lugar é marcado por uma necessidade de conveniência [com a razão]".

Para Rousseau e Malebranche, as faculdades da alma são, ao mesmo tempo, dimensões do particular e do universal. Para sermos didáticos, elas são universais porque humanas e particulares, porque individuais. Bréhier (1938, p. 115), referindo-se ao *Curso de oratória* de B. Duhamel, explica esses aspectos:

> [...] ele [Duhamel] distingue a consciência da reta razão, faculdade capaz de aproveitar as regras impressas por Deus em nosso espírito para determinar aquilo que convém ou não à natureza humana; mas essas regras são universais; para aplicar aos casos particulares, é necessária uma outra faculdade, que é a consciência [...]; a consciência não faz mais do que tirar as conclusões; ela é verdadeira ou falsa, segundo aquilo que os nossos raciocínios são ou não contrariados pelos preconceitos.

Em vez de separar definitivamente a razão e a consciência, o que Duhamel propõe é uma cooperação entre ambas. Distinguir as funções dessas faculdades não significa, para ele, bem como para Rousseau e Malebranche, anular a ajuda mútua entre elas. A razão é universal, tendo em vista que julga de uma forma genericamente humana; porém, sem as individualidades portadoras de consciência, ela não passaria de uma simples quimera. A consciência, por sua vez, como experiência singular, não deixa de ter universalidade, haja vista que é da existência de indivíduos reais que ela retira sua existência.

Na obra de Malebranche, ocorre uma mudança nominal que se desloca do *sentiment* nas *Meditações cristãs e metafísicas* para a *volonté* n'*A busca da verdade*. Tanto o sentimento como a vontade têm a mesma função no pensamento malebranchiano, ou seja, ambos representam a voz de Deus no homem, que os conduz à ordem no todo (BRÉHIER, 1938). Na Meditação IV de *Meditações cristãs e metafísicas,* Malebranche (2003, p. 63) nos diz o seguinte:

> Se conceberes claramente que o meu Pai, pela necessidade da sua natureza, ama desigualmente, se bem que infinitamente, as perfeições desiguais, se bem que infinitas, que eu encerro na imensidão da minha substância infinitamente infinita, não terás necessidade em compreender que todas as relações de perfeição que há em mim são a Ordem necessária, a Lei Eterna, a Regra imutável de todos os movimentos dos espíritos criados. Com efeito, amando Deus, pela necessidade da sua natureza, todas as coisas na proporção em que elas são amáveis, ele não pode criar vontades ou imprimir nos espíritos movimentos para amar sem ordem, ou para amar mais o que é menos amável. Assim, todo o amor natural é necessariamente conforme a ordem, já que ele é necessariamente conforme a vontade de Deus, que não pode nunca afastar-se da ordem.

Essa mesma disposição em colocar o sentimento dotado de um amor natural e de uma propensão igualmente natural, alinhada à ordem do todo, encontra-se no Livro III, parte II, capítulo I, de seu livro *A busca da verdade*:

> [...] se não víssemos Deus de alguma maneira, não veríamos nenhuma coisa [...]; se ele não imprimisse sem cessar em nós o amor do bem em geral, não amaríamos coisa nenhuma [...]. Assim como amamos alguma coisa somente pelo amor necessário que temos por Deus, vemos alguma coisa somente pelo conhecimento natural que temos dele; e todas as ideias particulares que temos das criaturas são somente limitações da ideia do Criador, como todos os movimentos da vontade para as criaturas são somente determinações do movimento do Criador. (MALEBRANCHE, 2004, p. 196-197).

Sob a concepção de Malebranche (2004), cada homem julga o que lhe é caro pela sua convicção interior, mas é o amor pela ordem que Deus imprimiu em cada um que une esse homem aos demais através de uma vontade geral. Rousseau opera em sua obra um movimento semelhante ao de Malebranche na passagem da *conscience* na *Profissão de fé* para a *volonté général* em alguns de seus escritos políticos. De forma assaz parecida com a utilizada pelo autor d'*A busca da verdade*, Rousseau formula o seu conceito de vontade geral[38]. No *Discurso sobre economia política*, Rousseau afirma que Deus dita a cada cidadão os preceitos da razão pública e ensina a agir de acordo com as máximas de seu próprio juízo para não entrar em contradição consigo mesmo. Na primeira versão de *Do contrato social*, mais conhecido como *Escrito de Genebra*, Rousseau (2003e, p. 118) diz que a vontade geral está circunscrita no coração dos homens: “[...] em cada pessoa, a vontade geral é um puro ato de compreensão, que, no silêncio das paixões, reflete sobre o que o homem pode exigir dos outros homens e o que tem o direito de exigir-lhes”. Finalmente, em seu *Contrato social*, obra maior de sua teoria política, na qual ele desenvolve com mais apuro o conceito da vontade geral, Rousseau pontua que a vontade geral é universal, assim como é universal a consciência interior que reside em todos os homens. Na criação de novas leis para o Estado, por exemplo, “[...] reconhece-se tal necessidade universalmente. O primeiro que a propuser não fará senão dizer o que todos já sentiram [...]” (ROUSSEAU, 1999d, p. 199).

Malgrado as diferenças de interesse filosófico entre a *volonté* de Malebranche e a *volonté général* de Rousseau, a intenção de ambos é praticamente a mesma, ou seja, ligar o “meu” com o “maior bem universal possível”. Para Derathé (2011), tanto Rousseau como Malebranche estão preocupados em elevar o homem ao bem universal e, ao mesmo tempo, a uma ordem intelectual que não pode ser completamente conhecida pela razão. Consoante Bréhier (1938), para quem essa perspectiva é desenvolvida com mais atenção, o sentimento é o elo de ligação entre o “meu”, na condição de realidade singular, e o “todo”, na condição de dimensão universal da vontade de Deus. O referido autor aponta que “[...] É necessário que haja

---

[38] Specht (2003) afirma que a formulação do conceito da vontade geral na teoria de Rousseau é de inspiração malebranchiana. Ideia semelhante podemos encontrar no texto de Riley, *The general will before Rousseau*, especialmente na Seção II desse escrito.

no sentimento inato uma síntese do que é meu com a ordem da subjetividade mais profunda, com a objetividade do bem universal: isso só é possível por uma espécie de presença de Deus em nós" (BRÉHIER, 1938, p. 111).

Na *Profissão de fé*, o Vigário de Rousseau nos indica que a virtude se ordena relativamente ao todo; e o mau, somente ao particular. A bondade de Deus, aponta o Vigário, é o amor pela ordem, pois é por ela que ele conserva o que existe e liga cada parte com o todo. "[...] A potência humana age através de meios; a potência divina age por si mesma [...]; a bondade de Deus é o amor da ordem, pois é pela ordem que Ele conserva o que existe e liga cada parte com o todo" (ROUSSEAU, 2014, p. 403-404). A consciência é um princípio inato de justiça e de virtude. É um princípio moral, assevera o Vigário (ROUSSEAU, 2014). Na *Profissão de fé*, o Vigário de Rousseau (2014, p. 411) faz derivar o sentimento inato de justiça do primitivo instinto de autoconservação e de bem-estar relativo à espécie humana:

> [...] é do sistema moral formado por essa dupla relação consigo mesmo e com seus semelhantes que nasce o impulso da consciência. Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem um conhecimento inato do bem; mas, assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva a amá-lo: é este sentimento que é inato.

No pensamento de Rousseau, a razão e a consciência moral formam uma relação de dependência recíproca. Na *Profissão de fé*, Rousseau faz o acréscimo do *sentiment* à alma, não apenas para estabelecer uma relação de intimidade (moral) de Deus com o homem, mas também para manifestar uma preocupação de natureza antropológica. O racionalismo rousseauniano admite a inserção da ordem social e política como pano de fundo do seu pensamento; é isso que constitui sua originalidade em relação à filosofia de Malebranche. Se a vida social tem a vantagem de favorecer o desenvolvimento da razão, ela tem contra o inconveniente de fazer nascer as paixões dos homens; é aqui que intervém a consciência, faculdade providencial, instinto divino, que deve servir de guia à nossa razão (DERATHÉ, 2011).

Nesse sentido, é necessário que o sentimento interior intervenha para nos preservar dos abusos da razão; é ela quem distingue o verdadeiro do falso, oriundo de certas noções primitivas que não são suscetíveis de ser deduzidas, mas que nós sabemos desde já. A retidão do julgamento depende, antes de tudo, do direito do coração: "[...] Este é o ponto de vista de um moralista, para quem o coração e a razão não são duas faculdades rivais, mas devem, ao contrário, prestar-se um mútuo apoio. O sentimento interior deve servir de guia à razão e conduzi-lo ao caminho da verdade" (DERATHÉ, 2011, p. 174).

2.2.1.3 Um resumo das influências racionalistas de Rousseau

Das leituras que fez da filosofia de Descartes e Malebranche, é certo que Rousseau não ousou dispensar a razão, mas também não a fez de instrumento principal para a busca da verdade, como priorizou Descartes. Além disso, Rousseau não subordinou sua filosofia à autoridade da Igreja como fez Malebranche. O grande ensinamento absorvido pelo genebrino da filosofia cartesiana transparece por meio do seu ceticismo, da preocupação com o método, da dúvida metódica, da aceitação do dualismo entre o corpo e a alma, da autonomia da razão e das verdades que ela pode conhecer. O sentimento e a vontade geral, por sua vez, são, sem dúvida, a grande herança de Malebranche ao pensamento de Rousseau. A intuição de acrescentá-la como uma faculdade auxiliar da razão é a prova de sua atenção moral com o homem, como podemos notar.

Resguardando as diferenças entre Descartes e Malebranche e autores como Locke e Condillac, dos quais Rousseau foi igualmente um leitor atento, podemos dizer que o empirismo deposita uma clara confiança na razão, porém com o mesmo interesse que se dedica ao estudo dos dados provenientes dos sentidos. Os conceitos desenvolvidos por Rousseau para a educação do Emílio, como o da razão sensitiva e o da razão intelectual, são de inspiração claramente condillaquiana, salienta Derathé (2011). Do empirismo, entre outras coisas, Rousseau herdou a ideia dos conhecimentos adquiridos, contra a noção de um conhecimento inato do idealismo e mesmo do racionalismo cartesiano. Embora fosse cético com relação às verdades eternas, presentes desde sempre no intelecto, em sua filiação com a filosofia de Locke, Rousseau acreditava numa disposição para o pensar que é inerente ao espírito, embora, assim como Locke, ele não nutrisse nenhuma crença em um conhecimento real pressuposto na mente humana. São esses assuntos, entre outros, que iremos desenvolver na nossa próxima discussão.

2.2.2 Rousseau: leitor de Locke e Condillac

O empirismo surgiu com John Locke em oposição à filosofia do racionalismo. No entanto, numa leitura atenta do *Ensaio sobre o entendimento humano*, veremos que, apesar de Locke estabelecer a premissa de que todo conhecimento deve ter início pelos sentidos, é possível, segundo ele, através do conhecimento intuitivo e do conhecimento por demonstração, deduzirmos a verdade sobre a nossa existência, bem como a existência de Deus e das verdades matemáticas, fazendo uso exclusivamente do nosso entendimento.

Locke negava a existência de ideias inatas em nossa mente, mas acreditava numa predisposição inerente da razão em produzir juízos. Para o autor do *Ensaio*, a produção do conhecimento passa necessariamente pela interferência da razão sobre aquilo que nos informam os sentidos. Segundo Schøsler (1978), o genebrino seria um adepto inconteste do empirismo moderado de Locke. Condillac, sucessor de Locke, radicalizou as teses do filósofo inglês[39]. O autor do *Tratado das sensações* combate o residualismo inatista da filosofia de Locke, destacando a importância dos sentidos no desenvolvimento progressivo do conhecimento humano. Para Condillac (1993), a razão se forma da transformação das sensações que o homem experimenta ao longo de sua existência. Nessa cadeia progressiva das experiências que o homem adquire, Condillac (1993) atribuía ao princípio do prazer e da dor os motores para a aquisição de novos conhecimentos. Em seu estudo intitulado *Les sources du deuxième discours*, Morel atribui o método, ao mesmo tempo, genético e psicológico de Condillac àquele empregado por Rousseau no *Segundo discurso*, que é semelhante ao que encontramos nos Livros I e II do *Emílio*.

Com esta discussão, objetivamos mostrar como Rousseau se apropriou das teorias de Locke e de Condillac para afirmar duas teses distintas, mas igualmente coerentes, sobre a origem e os fundamentos do conhecimento humano. Começaremos por expor brevemente as teorias de Locke; logo em seguida, exploraremos as ligações teóricas entre o pensamento de Locke e de Rousseau; *a posteriori*, investigaremos as ligações teóricas entre Rousseau e Condillac, sem nos descuidarmos de antes falarmos um pouco do pensamento do filósofo francês; por fim, com a ajuda de Schøsler e de Morel, chegaremos às nossas conclusões acerca da associação entre Rousseau e as teorias do empirismo e do sensualismo.

2.2.2.1 John Locke: o empirismo moderado e a disposição inata do espírito em julgar

No início do Livro I do seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke afirma a superioridade da razão humana sobre a natureza. Sua intenção com a obra é investigar a origem, a certeza e a extensão dos nossos conhecimentos (LOCKE, 2012c). A razão é, para ele, a faculdade responsável tanto por alargar como por regular o conhecimento humano: "[...] A razão concerne conhecimento e opinião, e é indispensável na assistência de todas as outras

[39] Mesmo radicalizando as teses de Locke, como veremos, Condillac (1993) acreditava no papel central da razão na aquisição do conhecimento humano. As sensações não pensam, admite ele; somente a razão pode dar sentido aos conhecimentos adquiridos. Monzani (1993), em sua Introdução ao *Tratado dos sistema*s, destaca que os filósofos franceses do século XVIII, mesmo se opondo ao racionalismo, como Condillac, eram também racionalistas, só que, em vez de admitirem a "razão pura", estes concebiam o entendimento como uma faculdade que parte da experiência sensível e desenvolve-se juntamente com ela.

faculdades intelectuais [...]" (LOCKE, 2012c, p. 735). Embora Locke (2012c) admita que aprendamos sempre partindo do particular em direção ao geral, o alcance dos nossos sentidos e da nossa intuição é muito curto; a maioria dos nossos conhecimentos depende de deduções e de ideias intermediárias; e "[...] a faculdade que encontra os meios e os aplica corretamente, descobrindo certeza numa probabilidade em outra, chama-se razão[40]" (LOCKE, 2012c, p. 735). Para Locke (2012c, p. 575), conhecer "[...] é apenas perceber conexão e concordância, oposição e discordância, entre quaisquer de nossas ideias. Se há percepção [da razão], há conhecimento; do contrário não há conhecimento, apesar de nossa imaginação, opinião ou crença".

Apesar dos sentidos serem a porta de entrada do nosso conhecimento, eles não se realizam sem a intervenção ativa da razão. "Por razão, eu entendo, em contraposição à fé, descobrir certeza ou probabilidade numa proposição ou verdade à qual a mente chega por deduções a partir de ideias de sensação ou de reflexão [...]" (LOCKE, 2012c, p. 758). Para o inglês, "[...] A razão é sempre, em última instância, o nosso guia" (LOCKE, 2012c, p. 775). A razão ou o juízo é uma faculdade que nos foi dada por Deus para suprir a falta de conhecimento certo e claro quando este não é possível (LOCKE, 2012c). Nesse sentido, a razão entendida como juízo torna-se a responsável por julgar duas ou mais ideias "[...] após compará-las mediante probabilidade[41]" (LOCKE, 2012c, p. 753). Em seu artigo intitulado *A teoria do conhecimento de Locke*, Woolhouse (2011, p. 186) pontua que, para o filósofo inglês, o conhecimento deriva da experiência e "[...] pressupõe uma distinção entre o conhecimento como tal e as ideias que são os 'materiais do conhecimento'". Todos esses materiais, realça Woolhouse (2011), a partir dos quais o conhecimento é moldado por nossa razão, são derivados da experiência[42]. O uso decisivo da razão na efetivação do conhecimento nos indica uma certa cautela quando classificamos Locke como um empirista, diz Woolhouse (2011).

[40] Maruyama (2005, p. 81, grifos da autora) diz que, para Locke, "[...] o pensamento (*thinking*) é a ação, e não a essência da alma. Além dos objetos exteriores que produzem as impressões em nós, Locke supõe ações ou potências na alma. Esses dois elementos – os objetos sensíveis e as operações internas do espírito – são as únicas fontes do conhecimento humano. Assim, a redução do espírito tem seu término nas sensações produzidas pelos objetos exteriores e nesse *sentido interno*, pelo qual o espírito se volta para ele mesmo e que ele denomina 'reflexão' aos quais podemos acrescentar a *percepção* e a *vontade*, as duas potências da alma ou, mais precisamente, as duas *operações internas* que, *refletidas* no espírito, fornecem a matéria-prima do conhecimento, as ideias simples".

[41] É importante salientarmos, contudo, que, no pensamento de Locke, o espírito nem sempre é ativo. No Livro II, capítulo I, § 25, do *Ensaio sobre o entendimento humano*, ele explica que o espírito, ao receber ideias simples, é principalmente passivo (LOCKE, 2012c). Sobre isso, é importante destacar que pensar é um ato provável, e não a essência da alma (LOCKE, 2012c).

[42] Maruyama (2005) possui, no entanto, uma visão oposta à de Woolhouse (2011). Em seu livro, ela nega a atividade soberana do espírito sobre a experiência: "[...] se Locke nega às faculdades do espírito a categoria de ser ou de essência da alma, como poderia argumentar, em favor de sua atividade, como uma suposição concernente ao dualismo substancial?" (MARUYAMA, 2005, p. 83). Para tal, ela leva em conta o argumento de Locke (2012c) de que as ideias simples provêm das coisas mesmas e que nós não podemos ter outras ideias das qualidades sensíveis além daquelas que são produzidas em nós a partir do que vem do exterior pelos sentidos. O que a autora procura demonstrar é a influência de Locke sobre o pensamento de Helvétius.

Em vários momentos do seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke aproxima-se do racionalismo. Apesar de negar a impressão das ideias inatas em nossa mente, ele afirma que existe uma certa tendência natural das nossas faculdades intelectuais de produzir e regular o nosso conhecimento: "[...] Não nego que haja, impressa na mente do homem, tendências naturais [...], mas isso nada diz de caracteres inatos na mente, que deveriam ser princípios de conhecimento a regular a nossa prática" (LOCKE, 2012c, p. 51-52). Sheridan (2013, p. 26) assinala que "[...] O Livro I [do *Ensaio*] é um argumento explícito contra princípios inatos, mas não contra ideias inatas [...]; o Livro II prova apenas que as proposições não são inatas, deixando a doutrina das ideias inatas incólume". Essa teoria é confirmada pelo próprio Locke (2012c, p. 80-81), como se pode constatar à frente:

> [...] Mesmo sem impressões originárias de conhecimentos ou ideias estampadas na mente, não faltou a Deus bondade para com o homem, pois forneceu-lhe as faculdades que servem para descobrir todas as coisas requeridas para o fim desse ser; e sem dúvida é possível mostrar que o homem, apenas com o uso correto de suas habilidades naturais, sem nenhum princípio inato, pode alcançar conhecimento de um Deus e de outras que lhe concernem [...]; se não tem ideia de um Deus, é porque nunca se dedicou aos pensamentos que conduzem a ela.

Para demonstrar o alcance das faculdades naturais do homem, em seu *Ensaio*, Locke afirma existirem três tipos de conhecimento: o intuitivo, o demonstrativo e o sensível. Através do primeiro, é possível percebermos a nossa própria existência. Eu penso, eu raciocino, eu experimento prazer e dor; diz ele que "[...] A experiência convence-nos de que temos um conhecimento intuitivo de nossa própria existência, uma percepção interna infalível de que somos conscientes para nós mesmos de nossa própria existência, e nessa matéria não estamos longe do mais alto grau de certeza" (LOCKE, 2012c, p. 679). O segundo tipo de conhecimento é o demonstrativo, por meio do qual podemos provar a existência de Deus e das verdades matemáticas, por exemplo. A demonstração acontece porque "[...] temos sentidos, percepção e razão; não poderíamos querer dele uma prova mais clara enquanto estivermos presos em nós mesmos" (LOCKE, 2012c, p. 680). O conhecimento que cada um tem de si, assegura Locke (2012c, p. 681), está para além de toda dúvida e nos dá a certeza de que algo realmente existe: "O homem encontra em si mesmo percepção e conhecimento. Damos, assim, mais um passo, pois agora estamos certos não apenas de que há no mundo um ser, mas que esse ser é inteligente e sábio". Finalmente, sobre o terceiro tipo de conhecimento, o sensível, Locke (2012c, p. 693) destaca que "Nosso conhecimento da existência de todas as coisas só é possível por sensação [...]; o homem particular só pode conhecer a existência de

---

O principal argumento do autor *Do Espírito* é que "julgar é sentir" e a dedução da passividade do espírito feita por Locke seria o suficiente para demonstrar a tese de Helvétius.

um outro ser quando este, operando atualmente sobre ele, se dá a perceber”. Mesmo assim, o conhecimento por sensações é o menos seguro entre todas as formas de conhecimento, porque nem passa pela intuição nem pelas provas demonstrativas que nos conduzem a conhecimentos claros e evidentes em si mesmos (LOCKE, 2012c). Sobre isso, Woolhouse (2011) postula que, na teoria de Locke, o conhecimento sensível não constitui verdadeiramente uma forma de conhecimento, porque não é capaz de garantir sozinho, ou seja, sem o auxílio da razão, um conhecimento efetivo sobre as coisas que podemos conhecer.

2.2.2.2 A ingerência das teses de Locke sobre Rousseau

Esta tese confirma a hipótese de Rousseau (2005f) de que os sentidos servem à nossa conservação e igualmente são a porta de entrada do nosso conhecimento, porém eles não servem nem para nos instruir nem para nos informar sobre o que é útil ou prejudicial para nossa existência. Segundo Rousseau (2005f), quem nos fornece a ideia do verdadeiro ou do falso é o entendimento. É ele que julga, avalia e, portanto, instrui-nos sobre os dados recebidos pelos sentidos (ROUSSEAU, 2014). Contudo, embora o nosso julgamento seja falível, diz Rousseau na *Profissão de fé*, porque misturamos o nosso entendimento às impressões dos sentidos, não somos seres meramente passivos, é a faculdade de julgar que distingue, mediante a comparação, a diferença entre os objetos que nos são apresentados. Desse modo, em aberta discordância com Condillac, como veremos, Rousseau (2014, p. 381) diz que, “[...] se fôssemos meramente passivos no emprego de nossos sentidos, não haveria entre eles nenhuma comunicação; ser-nos-ia impossível saber que o corpo que tocamos e o objeto que vemos são os mesmos”.

Quanto a isso, Locke tem a mesma opinião de Rousseau. Para ambos, o homem não é subordinado à percepção das coisas externas a ele. Embora importantes, as sensações são submissas aos julgamentos do seu intelecto. Locke (2012c, p. 694-695) realça que as nossas faculdades, como a percepção dos sentidos e do entendimento, são “[...] predispostas a aprender o que é conhecimento”. Como ele afirma, “[...] as percepções são produzidas em nós por causas externas que afetam os nossos sentidos” (LOCKE, 2012c, p. 695), todavia, embora o conhecimento se dê em nós através das percepções particulares, todo o nosso conhecimento se inicia na mente (LOCKE, 2012c). Woolhouse (2011) confirma a teoria de Locke (2012c) e, por consequência, também a de Rousseau. Ele indica que, na teoria de Locke, se não existem conhecimentos inatos na mente humana, pelo menos existe uma certa disposição inata da nossa mente (da razão) em conhecer (WOOLHOUSE, 2011). Essa ideia é confirmada por Rousseau

na *Profissão de fé*, quando ele assegura o caráter ativo do nosso espírito, ou seja, da reflexão, na avaliação dos dados provenientes dos sentidos: "[...] sempre será verdade que ela [a reflexão] está em mim, e não nas coisas, que sou eu que a produzo, embora só a produza por ocasião da impressão que fazem sobre mim os objetos" (ROUSSEAU, 2014, p. 381).

Na *Profissão de fé*, o Vigário de Rousseau segue o mesmo roteiro dos tipos de conhecimento descritos por Locke. Ele admite que o conhecimento intuitivo confirma a certeza da nossa existência; o conhecimento demonstrativo torna clara e evidente a existência de Deus; e o conhecimento sensível é a porta de entrada do nosso conhecimento. A famosa reviravolta do "*Cogito, ergo sum*" cartesiano promovida por Rousseau é semelhante, como podemos notar, à prova fornecida pelo conhecimento intuitivo de Locke sobre a existência humana. "*Sinto, logo existo*" seria a resposta de Locke e de Rousseau à dúvida metódica de Descartes. Na *Profissão de fé*, o Vigário faz derivar da vontade a prova de sua existência: "Existo porque sinto, assim [...] perguntar-me-ás também como sei, então, que existem movimentos espontâneos; dir-te-ei que o sei porque o sinto. Quero mexer meu braço e mexo--o, sem que esse movimento tenha outra causa imediata além de minha vontade" (ROUSSEAU, 2014, p. 382). Segundo Woolhouse (2011), mesmo sendo proveniente dos sentidos, o conhecimento intuitivo é, na filosofia de Locke (por que não dizer também na filosofia de Rousseau), o substituto para o conhecimento inato, pois a mente, de modo imediato, entende e dá o seu assentimento sobre a certeza de sua própria existência. Aqui mais próximo a Locke e a Condillac, como observa Prado Júnior (2008), o Vigário de Rousseau faz da prova de sua existência um epifenômeno de sua exterioridade. Para provar a certeza de sua realidade, Rousseau liga a prova intuitiva de sua existência às constatações provenientes de suas faculdades sensíveis, confirmando, assim, ser um discípulo de Locke.

O segundo tipo de conhecimento, ou o conhecimento demonstrativo, traz-nos a certeza da existência de Deus. Consoante Locke, a maior parte dos nossos conhecimentos precisa ser demonstrada através de deduções e de ideias intermediárias; é a razão que encontra os meios e os aplica corretamente para descobrir essa certeza indubitável que é Deus. A partir de suas obras, o generoso Criador revela-nos sua existência: "[...] nossas ideias complexas de Deus e de espíritos independentes são feitas de ideias simples de reflexão [...]; [devemos] moldar a ideia mais conveniente possível do ser supremo, [pois] partimos de ideias que experimentamos em nós mesmos [...]" (LOCKE, 2012c, p. 327). Sobre isso, afirma Locke (2012c, p. 701): "[...] Nenhuma existência de algo fora de nós que não seja Deus pode ser conhecida com certeza para além dos sentidos que nos informam". Na *Profissão de fé*, é possível extrairmos uma outra interpretação da existência da divindade auxiliar àquela que

podemos notar entre Rousseau e o racionalismo cartesiano. Não apenas a intuição intelectual, mas também a prova demonstrativa de Locke serve ao Vigário de Rousseau (2014, p. 387) como garantia para assegurar-lhe a realidade de Deus: "Julgo a ordem do mundo embora desconheça seu fim, porque, para julgar essa ordem, basta-me comparar as partes entre si, estudar seu concurso, suas relações, observar seu concerto [...], assim não deixo de perceber como os seres que o compõem prestam-se mútuo apoio". De maneira semelhante a Locke, o Vigário extrai a certeza da existência de Deus por intermédio de suas obras: "Acredito, pois, que o mundo é governado por uma vontade poderosa e sábia; vejo-o, ou melhor, sinto-o, e isso que importa saber [...]. Percebo Deus por toda parte em suas obras; sinto-o em mim, vejo-‑o por toda parte ao meu redor" (ROUSSEAU, 2014, p. 389-390). Para Locke e Rousseau, Deus só nos pode ser conhecido mediante a extensão de suas obras, contudo sua existência só se torna clara e evidente para nós através da percepção dos nossos sentidos e da atividade do nosso espírito. É isso que Locke chama propriamente de conhecimento demonstrativo.

O empirismo moderado de Locke, do qual Rousseau é adepto, como vimos, guarda profundas semelhanças com o racionalismo. Entretanto, há uma diferença positiva com relação à escola de Descartes, que é a admissibilidade do conhecimento por sensação. Um dos problemas do cartesianismo foi desembaraçar-se da presença do corpo frente à alma. Locke, seguido por Rousseau, não só admite a importância dos sentidos nessa relação, como liga toda produção do conhecimento à sua existência. Mente e corpo, embora dissemelhantes e com funções variadas, não são concorrentes nem faculdades opostas, eles se auxiliam e contribuem para a elaboração do saber humano. Lembremos das palavras de Rousseau (2014, p. 160) no Livro II do *Emílio*: "[...] As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas". E ele complementa: "Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos" (ROUSSEAU, 2014, p. 160). Em seu *Ensaio*, Locke (2012c, p. 693) escreve com a mesma atenção dedicada por Rousseau ao assunto: "É a recepção atual de ideias de fora que nos adverte da existência de outras coisas e nos permite conhecer a existência de algo, naquele instante, fora de nós, de algo que causa em nós a ideia, mesmo que não saibamos nem imaginemos o que seja". Algumas linhas depois, ele conclui o seu pensamento:

> [...] A maior garantia do alcance de minhas faculdades é o testemunho dos meus olhos, próprios e únicos juízes, que confio ser tão certo que não posso duvidar, enquanto escrevo, de que vejo branco e preto, realmente existentes e causando em

> mim uma sensação, assim como eu não duvidaria que ao escrever movo a minha mão. (LOCKE, 2012c, p. 694).

Apesar das observações positivas de Locke e de Rousseau sobre o papel dos sentidos na elaboração do conhecimento humano, o conhecimento sensível é, para ambos, o mais contraditório entre os tipos de conhecimento. Ainda que sejam a porta de entrada de todo o nosso saber, para Locke e para Rousseau, as sensações são fontes de erro e volatilidade. No Livro IV do seu *Ensaio*, Locke (2012c, p. 694) assinala que:

> Darmo-nos conta, pelos sentidos, da existência de coisas fora de nós não é algo tão certo quanto nosso conhecimento intuitivo ou quanto as deduções de nossa razão com ideias abstratas em nossa mente, trata-se, entretanto, de uma garantia que merece o nome de conhecimento.

Os sentidos só nos informam a certeza de uma sensação atual. Conforme Locke (2012c, p. 699), "[...] não posso ter a certeza que o mesmo homem exista agora, pois não há nenhuma conexão necessária entre sua existência de um minuto atrás e sua existência atual". Com a mesma desconfiança, Rousseau (2014) admite o conhecimento mediante os sentidos. Contudo, se são as sensações que nos ligam aos objetos externos a nós, nem por isso, afirma Rousseau (2014, p. 161), "[...] somos senhores do uso de todos os nossos sentidos". Os sentidos são fontes do conhecimento, porém, eles são limitados e só recebem o conhecimento primário das coisas (ROUSSEAU, 2005f).

Como vimos, Rousseau (2005f) é cético no tocante à atuação dos sentidos. Locke (2012c) não escapa a esse ceticismo. Ele aponta que os sentidos mal se constituem como uma fonte de conhecimento (LOCKE, 2012c). Para suprir essa carência dos nossos sentidos, Locke (2012c) pontua que existe uma certa disposição inata do nosso entendimento em descobrir verdades. Com certo esforço, o espírito constata e é capaz de tornar claras e evidentes certezas para ele antes desconhecidas. O conhecimento intuitivo de nossa própria existência e as provas demonstrativas da existência de Deus são exemplos dessa disposição inata do espírito em conhecer. O residualismo inatista é constante no *Ensaio* de Locke (2012c, p. 113): "[...] As origens de nosso conhecimento são, portanto, impressões, nos sentidos, de objetos externos, extrínsecos à mente, e operações desta, procedentes de poderes intrínsecos a ela, e que, refletidos por ela mesma, se tornam objetos de sua própria contemplação". Rousseau segue Locke; ele não aceita o inatismo que advoga a existência de ideias *a priori* gravadas em nossa mente, mas admite que existe uma disposição inata do nosso espírito em conhecer. É o que ele afirma no Livro IV do *Emílio*: "[...] Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem

um conhecimento inato do bem; mas, assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva a amá-lo: é este sentimento que é inato" (ROUSSEAU, 2014, p. 411).

2.2.2.3 O sensualismo de Condillac e sua reação ao empirismo de Locke

A filosofia de Condillac (1989) é uma reação aos aspectos inatistas do pensamento de Locke. Em clara referência ao pensador inglês, Condillac (1989, p. 7-8), em seu *Tratado dos sistemas*, afirma que "[...] erramos quando queremos que nossos conhecimentos tenham origem em princípios abstratos". Suas críticas se estendem em vários momentos do *Tratado das sensações*, sua obra mais famosa. Sobre Locke, Condillac (1993, p. 32-33) assevera que "[...] todas as faculdades da alma lhe pareceram qualidades inatas, ele não suspeitou que elas poderiam ter suas origens na própria sensação". Ainda no *Tratado das sensações*, ele contesta a teoria do filósofo inglês, que admite que o homem utiliza desde sempre a razão para julgar. Para Condillac (1993), o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos é anterior ao uso da razão. Assim, em sua crítica ao autor do *Ensaio*, ele pontua que:

> [...] [Locke] se contenta em reconhecer que a alma percebe, pensa, duvida, crê, raciocina, conhece, quer, reflete que estamos convencidos da existência dessas operações, porque encontramo-las em nós mesmos, e que elas contribuem para os progressos de nossos conhecimentos: mas ele não sentiu a necessidade de descobrir seu princípio e geração, não suspeitou que eles poderiam ser simples hábitos adquiridos; parece tê-los considerado como algo inato, e diz apenas que se aperfeiçoam com a prática. (CONDILLAC, 1993, p. 35-36).

Condillac (1993) questiona a doutrina de Locke, asseverando que ela seria demasiado genérica. Monzani (1989) explica que Condillac acreditava ser necessário estudar todas as questões envolvidas no processo do conhecimento, ou seja, era preciso estudar cada sensação separadamente, distinguindo com precisão quais as ideias originadas por esse ou aquele sentido. Consoante Monzani (1989, p. IX):

> [...] o resultado final dessas investigações seria, sem dúvida, o de que não só os conteúdos da consciência [como pensava Locke], mas também suas atividades e formas de pensamento constituem simples transformações de sensações passivas elementares, excluindo-se [outra tese de Locke] a reflexão como fonte do conhecimento.

A originalidade do pensamento de Condillac (1993), em relação à filosofia de Locke, foi ter radicalizado o seu empirismo e ter afirmado que os processos para a confecção do conhecimento começam e se desenvolvem exclusivamente pela via das sensações, para somente depois passarem por processos de avaliação mental (racional). Sobre a primeira hipótese, ele admite que "[...] todos os nossos conhecimentos vêm dos sentidos; de outro,

nossas sensações são apenas nossas maneiras de ser" (CONDILLAC, 1993, p. 42). No outro aspecto, "O princípio que determina o desenvolvimento de suas faculdades é simples; está encerrado nas próprias sensações [...]. O juízo, a reflexão, os desejos, as paixões, etc., não são mais do que a própria sensação que se transforma de diferentes maneiras [...]" (CONDILLAC, 1993, p. 56). Em seu artigo intitulado *Condillac: Iluminismo como antropologia sensorialista e filosofia da linguagem*, Ricken (2007, p. 216) aponta que, para o autor do *Tratado das sensações*, o conhecimento provém dos sentidos e que a sensação transformada é a origem do conhecimento: "[...] o surgimento de toda capacidade de raciocínio do ser humano é derivado da percepção sensória".

Condillac (1993) marca uma outra novidade com relação ao empirismo de Locke. Se o desejo, para Locke (2012c), é o motor que move o homem para a descoberta de novos conhecimentos, Condillac (1993) ressalta que esses novos conhecimentos só podem ser produzidos por meio da relação de conveniência ou não conveniência, ou seja, do prazer ou da dor que os homens experimentam na correlação de suas sensações com os objetos externos a eles. Conforme o autor do *Tratado das sensações*, Locke confundiu o desejo com a causa que o produz, a inquietude (CONDILLAC, 1993). Para Condillac (1993, p. 38), "[...] não existem sensações indiferentes a não ser por comparação; cada uma é agradável ou desagradável em si: sentir e não se sentir bem ou mal são expressões totalmente contraditórias". O par prazer/dor, como observa Monzani (1989), constitui, na filosofia de Condillac, o único princípio que determina todas as operações na alma. É desse princípio que nasce o desejo e, portanto, a necessidade do conhecimento, segundo Condillac (1993).

No sumário analítico do *Tratado das sensações*, ele assinala que o principal objetivo de sua obra é mostrar ao leitor como todos os nossos conhecimentos são provenientes dos sentidos, ou, para ser mais preciso, das sensações; pois, na verdade, os sentidos não passam de sua causa ocasional: "Eles [os sentidos] não sentem, é apenas a alma que sente por ocasião dos órgãos; e é das sensações que a modificam que ela extrai todos os seus conhecimentos e todas as suas faculdades" (CONDILLAC, 1993, p. 31). De acordo com Condillac (1993), a alma é a faculdade de onde irradia o conhecimento humano; para ele, diferentemente de Locke, o intelecto não se sobrepõe aos sentidos, mas, ao contrário, subordina-se a eles, por isso "[...] o prazer e a dor são o único princípio que, determinando todas as operações de sua alma, deve elevá-la gradualmente a todos os conhecimentos de que é capaz" (CONDILLAC, 1993, p. 65). É desse par prazer/dor que são desencadeados todos os progressos do conhecimento humano, como descreve Condillac (1993, p. 92):

> [...] nossas primeiras ideias não passam de dor ou prazer. Logo outras se sucedem e dão lugar a comparações, donde nascem nossas primeiras necessidades e nossos primeiros desejos. Nossas tentativas de satisfazê-los levam a adquirir outras ideias que produzem outros novos desejos. O espanto, que contribui para que sintamos vivamente o que de extraordinário acontece, aumenta de tempos em tempos a atividade de nossas faculdades; e forma-se uma cadeia cujos elos são, alternadamente, ideias e desejos, e que basta seguir para descobrir o progresso de todos os conhecimentos do homem.

2.2.2.4 A influência do sensualismo de Condillac sobre Rousseau

Essas explicações preliminares do sistema de Condillac sobre a aquisição e o funcionamento do conhecimento humano servirão para compreendermos o famoso exemplo da estátua usado em seu *Tratado das sensações*. A imagem construída por ele de uma estátua isolada do comércio dos homens, sem linguagem e desprovida de qualquer hábito, assemelha-se ao retrato do homem primitivo descrito por Rousseau no *Segundo discurso* e do jovem selvagem apresentado no *Emílio*. O método genético de investigação dos sentidos e dos seus desenvolvimentos, aliado ao isolamento do indivíduo da esfera social, faz das teorias de Condillac e de Rousseau um departamento do deducionismo histórico e, ao mesmo tempo, da psicologia[43]. Sobre o *Tratado das sensações,* Condillac (1993, p. 33) enuncia que essa "[...] é a única obra em que o homem foi despojado de todos os seus hábitos. Observando o sentimento desde o seu nascimento, aqui se demonstra como adquirimos o uso de nossas faculdades". Rousseau (1999b), de forma semelhante a Condillac, assevera que os primeiros homens eram desprovidos de hábitos e que só de maneira lenta e tardia estes desenvolveram suas habilidades.

As ideias de Rousseau no *Segundo discurso* concordam em parte com as teorias de Condillac no *Tratado das sensações*. Para ambos, a razão é uma faculdade que só tardiamente foi desenvolvida e, como observa Morel (1909), embora Condillac atribua o uso da razão a um desenvolvimento individual e Rousseau ao desenvolvimento de uma espécie[44], a tese única é que os homens não precisaram do entendimento desde sempre. Por muito tempo, a razão foi uma faculdade virtual; o selvagem vivendo na natureza era desprovido de costumes, semelhante à estátua de Condillac, que, em seu estado de isolamento, não possuía hábitos. No *Segundo*

---

[43] Cassirer (1999, p. 108) diz que Rousseau "[...] Ligou-se a Condillac não somente por uma estreita amizade pessoal, mas este desde o princípio tornou-se o seu guia e mestre admirado em todas as questões relativas à doutrina epistemológica e à psicologia analítica. No *Emílio*, também essa dependência de modo algum é superada. Ela se destaca inequivocamente na maneira como Rousseau coloca ali o seu pupilo ascendendo passo a passo do 'concreto' ao 'abstrato', do 'sensorial' ao 'intelectual'. Temos aqui, diante de nós, essencialmente nada mais do que a aplicação pedagógica daquela famosa imagem cunhada por Condillac no *Tratado das sensações* – a imagem da estátua que vai sendo gradualmente despertada para a vida à medida que cada um dos sentidos registra nela suas impressões".

[44] Sobre isso, Starobinski (2011, p. 417) assinala que "[...] os sensualistas não cessam de evocar o papel da experiência; mas, tal como a entendem, a experiência é apenas uma sucessão de momentos abstratos; Rousseau, em compensação, temporaliza a experiência, estende-se através da duração e faz dela uma história em devir".

discurso, Rousseau explica que a imaginação do selvagem nada lhe dizia, pois suas necessidades encontravam-se ao seu alcance, por isso, da mesma forma, ele não nutria desejos nem sentia curiosidade sobre as coisas que manipulava. Para o selvagem, existir é sendo, pontua Rousseau (1999b, p. 67)[45]: "[...] Sua alma, que nada agita, entrega-se unicamente ao sentimento da existência atual sem nenhuma ideia do futuro, ainda que próximo, e seus projetos, limitados como suas vistas, dificilmente se estendiam até o fim do dia".

Bastide (1999), em nota a este trecho do *Segundo discurso*, observa que Rousseau inspirou-se no *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos* de Condillac. Para Rousseau, explica Bastide (1999, p. 67), "[...] A história do pensamento humano durante muito tempo foi orientada unicamente pelas impressões dos sentidos". No *Segundo discurso*, o genebrino esclarece que nas primeiras épocas "[...] O homem encontrava unicamente no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza [...]" (ROUSSEAU, 1999b, p. 75). Esse empreendimento genético de Rousseau foi apreendido exemplarmente de Condillac na obra supracitada. No *Ensaio*, Condillac (2010, p. 15) sinaliza que é "[...] Necessário remontar à origem das nossas ideias, desenvolver a geração, ou seguir até os limites que a natureza prescreveu, para fixar o entendimento e os limites dos nossos conhecimentos [...]".

No *Ensaio*, mas sobretudo no *Tratado das sensações*, Condillac explica que o homem só pode apoderar-se do seu entendimento após ter desenvolvido longamente os seus sentidos. Para Rousseau, esse desenvolvimento das habilidades manuais do homem foi imprescindível para o uso em definitivo de sua razão. Contudo, pontua Rousseau (1999b), foram as necessidades cotidianas, como a disputa com outros animais pela sobrevivência, o aumento do gênero humano e a necessidade de juntar-se a outros semelhantes, causa de sua sociabilidade, que fizeram o homem passar a comparar e analisar os objetos e as relações sociais que formava ao longo de sua existência. Portanto, o desenvolvimento da sociabilidade é o que marca, na antropologia rousseauniana, o desenvolvimento da inteligência humana. "Eis, pois, todas as nossas faculdades desenvolvidas, a memória e a imaginação em ação, o amor-próprio interessado, a razão em atividade, alcançando o espírito quase que o termo da perfectibilidade de que é suscetível" (ROUSSEAU, 1999b, p. 97).

Rousseau escreve sobre o alcance da perfectibilidade humana para justificar a passagem do estado de natureza para o estado social[46], ou mais exatamente para falar das lentas

[45] Goldschimidt (1983, p. 329) enuncia que "A potência [do homem natural] não é a força do braço, mas a relação equilibrada entre as necessidades e as faculdades, isto é, mais fundamentalmente à [sua] independência [...]".

[46] Matos (1978) destaca o dúplice aspecto do conceito de perfectibilidade no pensamento de Rousseau. A autora assegura que, para Rousseau, o instinto de perfectibilidade encontra-se na origem de todas as transformações históricas e sociais do homem. A perfectibilidade, ao mesmo tempo que simboliza a conquista das "luzes

aquisições que o espírito adquiriu através dos longos e sucessivos desenvolvimentos dos sentidos. Embora a teoria das sensações transformadas de Condillac seja estranha a Rousseau, como observa Schøsler (1978), o genebrino não nega que, no estado pré-social, o homem era todo instinto e tudo de que ele dispunha era do uso dos seus sentidos[47]. A entrada do homem na esfera pública marca também o uso do seu entendimento e, ao mesmo tempo, nega a utilidade da razão no estado de natureza. Rousseau (1999b, p. 123-124) afirma essa realidade em suas notas preparadas para o *Segundo discurso*: “Todos os nossos conhecimentos que exigem reflexão, todos aqueles que só se adquirem pelo encadeamento de ideias e que só se aperfeiçoam sucessivamente parecem estar completamente fora do alcance do homem selvagem [...]”. É assim que ele conclui sua exposição no *Segundo discurso*: “[...] Conclui-se dessa exposição que, sendo quase nula a desigualdade no estado de natureza, [o homem] deve sua força e seu desenvolvimento às nossas faculdades e aos progressos do espírito humano [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 116).

A adesão de Rousseau às ideias de Condillac é confirmada por algumas ideias presentes no *Segundo discurso*, a exemplo da afirmação que postula que a longa instrução dos sentidos, a luta pela sobrevivência e a sociabilidade tiraram o homem primitivo do estado de letargia da razão. Condillac foi para ele uma fonte de inspiração. No *Tratado das sensações*, o francês reforça que “[...] o homem, não tendo sido a princípio mais do que um animal senciente, torna-se um animal reflexionante, capaz de velar pessoalmente por sua conservação” (CONDILLAC, 1993, p. 47). No *Emílio*, Rousseau aproxima-se cada vez mais do seu contemporâneo e da sua hipótese do desenvolvimento gradual do conhecimento, exposta no *Tratado das sensações*. Assim, em sua grande obra sobre educação, ele defende que a infância é o sono da razão e que todo o saber da criança está na sensação, porque nada nessa fase passou para o entendimento[48] (ROUSSEAU, 2014). O infante, em certa medida, aproxima-se do selvagem dos primeiros tempos. Não seria, portanto, exagero afirmar que o Emílio é uma pista para o homem natural[49].

---

adquiridas”, é também a gênese de todas as misérias, pois representa de forma definitiva a permanência do homem na vida em sociedade. “Entendida como desenvolvimento de ‘potencialidades’, a perfectibilidade é sinônimo de progresso, mas de um progresso que é ‘a perdição do gênero humano’” (MATOS, 1978, p. 42).

47 “A maneira pela qual Rousseau fala da verdade dos sentidos não é diferente do que propõe a filosofia de Condillac, para quem o erro só começa a partir do momento em que julgamos os dados sensíveis [...]. A sensação sempre tem razão, mas não sabe que tem razão” (STAROBINSKI, 2011, p. 515).

48 Rousseau se refere à razão intelectual, que na criança ainda não se consolidou. No entanto, é equivocado, numa perspectiva rousseauniana, asseverar que a criança seja desprovida de razão. Na realidade, para o genebrino, nem o homem primitivo era irracional. Para Rousseau, a razão na criança é sensitiva e pouco desenvolvida, enquanto no selvagem a razão era uma faculdade virtual.

49 Sobre isso, Masters (2002, p. 29) assinala que “É necessário, no entanto, distinguir esta história [do indivíduo exposto no *Emílio*] de uma história da espécie humana, como aquela que é presente no *Segundo discurso*. O

Condillac, assim como Rousseau, acredita que existe um progresso na escala do conhecimento. Como vimos, o homem parte lentamente dos sentidos em direção à razão.

> À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças; e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ele deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. (ROUSSEAU, 2014, p. 137).

Rousseau (2014, p. 149) defende a ideia de que é preciso educar os sentidos e fortalecer os órgãos do corpo para formar uma boa razão: "[...] longe da verdadeira razão do homem, formar-se independentemente do corpo é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito". Condillac (1993) nos ensina que somente a paciente instrução dos sentidos torna o homem apto para usar a razão. Em sua filosofia, os sentidos e a razão estão intimamente interligados; não é diferente para Rousseau (2014). Em certa medida, podemos inferir que o homem do estado de natureza e o Emílio seguem o desenvolvimento progressivo das operações do espírito de maneira semelhante à da estátua de Condillac. Quanto a essa questão, Morel (1909, p. 156) alega que:

> [...] Sem Condillac, Rousseau não teria podido elaborar sua ideia do homem da natureza, mais próximo do antropoide que do homem. Todos [os filósofos] políticos que ele leu acreditaram que a razão é um fato inato [inclui-se entre eles John Locke] [...]. Entre todas essas influências, Rousseau se interpõe à afirmação de Condillac: as operações do espírito aparecem numa ordem progressiva.

Como no sensualismo de Condillac, no *Emílio* Rousseau liga a boa formação da razão à educação gradual dos sentidos do seu aluno. Ele afirma que "[...] não podemos saber o uso de nossos órgãos sem tê-los empregado. Só uma longa experiência pode nos ensinar a tirar partido de nós próprios, e esta experiência é o verdadeiro estudo em que nunca é cedo demais para nos aplicarmos" (ROUSSEAU, 2014, p. 185). Esse será o mote para que Rousseau (2014) postule que a razão se forma pelo gradativo desenvolvimento dos sentidos.

No *Emílio*, ele sinaliza que os primeiros movimentos naturais do homem consistem em medir-se com tudo que o rodeia e em experimentar em cada objeto suas qualidades sensíveis a partir daquilo que se relaciona com ele. Esse estudo de física experimental, como

---

Emílio reconstitui o desenvolvimento do homem natural graças ao qual a espécie atingiu sua condição presente. Rousseau pressupõe no *Emílio* a evolução e o aperfeiçoamento da espécie e a destruição irreversível do estado de natureza: ele [Rousseau] analisa [no *Emílio*], portanto, 'a condição humana' tal qual somos hoje". Goldschimidt (1983, p. 326) não desfaz as observações de Masters (2002), porém avalia que a criança e o selvagem são semelhantes por sua inocência original: "[...] *l'innocence traditionelle de l'infant est tout à fait de l'état de nature* [...]". É essa última perspectiva que tomaremos como hipótese.

observa Rousseau (2014), é o primeiro e o mais importante para a sua conservação. Enquanto os seus sentidos ainda são puros, ele pode exercitá-los nas funções que lhes são próprias, uma vez que o tempo para ele é de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm consigo. Consoante Rousseau (2014, p. 148): “[...] Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos”. Ao longo do Livro II do *Emílio*, Rousseau faz considerações sobre o uso e a atuação dos sentidos, não de maneira tão detalhada como Condillac se dedica ao assunto no *Tratado das sensações*, porém, de maneira semelhante à de seu contemporâneo, o genebrino reconhece que a razão intelectiva se forma tendo como auxiliar a razão pueril[50], ou seja, através do auxílio de várias sensações que ajudam a formar as ideias simples e, consequentemente, as ideias complexas (ROUSSEAU, 2014).

Um outro ponto de contato entre o pensamento de Condillac e o de Rousseau diz respeito ao princípio do prazer e da dor como motores do conhecimento humano. No *Emílio*, o genebrino ressalta a importância das coisas agradáveis e daquelas que são inconvenientes no processo de aquisição do conhecimento por parte da criança. Como o filósofo francês, Rousseau destaca que somos seres sencientes e que somos afetados desde o nascimento pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações:

> [...] estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis, depois conforme a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. (ROUSSEAU, 2014, p. 10).

A dupla conveniência/inconveniência de Rousseau é semelhante ao par prazer/dor de Condillac, com a diferença de que, para Rousseau, a razão, e não os sentidos, como quer o filósofo francês, fornece-nos os juízos sobre a ideia de felicidade que extraímos do nosso contato com os objetos. No *Tratado das sensações*, Condillac (1993, p. 37) parece manter uma concordância provisória com o pensamento de Rousseau, como se pode ler no excerto:

> Perceber ou sentir essas duas sensações é a mesma coisa: ora, esse sentimento assume o nome de sensação quando essa sensação se exerce atualmente sobre os sentidos, e o nome de memória quando essa sensação, que não se exerce atualmente, se nos oferece como uma sensação já exercida.

---

50 Derathé (2011, p. 177-178) pontua que: “Sobre o plano psicológico, a razão se define [para Rousseau] como uma regra ou um guia, que, para o homem, resulta do emprego judicioso de todas as suas faculdades. Ela não é propriamente uma faculdade, ela não é, por assim dizer, o composto de todas as outras faculdades humanas. Com a razão, assim definida, ela se divide em razão sensitiva e razão intelectual; não há em Rousseau a oposição que os cartesianos estabelecem entre a razão e os sentidos. Sobre este ponto, Rousseau é um discípulo fiel de Condillac”.

Na página seguinte do seu *Tratado*, Condillac (1993, p. 38) explica que:

> [...] percorrendo desta maneira todas as sensações que eles [os objetos] provocam em nós, descobrimos por uma sequência de comparações e juízos as relações que existem entre eles, e o resultado desses juízos é a ideia que formamos de cada um. A atenção assim conduzida é como uma luz que reflete de um corpo sobre o outro para iluminar ambos, e denomino-a reflexão. A sensação, depois de ter sido atenção, comparação, juízo, transforma-se ainda na própria reflexão.

Essa ideia de Condillac (1993) de que a razão julga enquanto os sentidos apenas absorvem o impacto dos objetos sobre nós é parcialmente aceita por Rousseau, porque o processo de formação da reflexão é praticamente comum para ambos. No entanto, essa concordância é provisória e se desfaz, haja vista que a teoria das sensações transformadas de Condillac, como veremos, é estranha para Jean-Jacques.

2.2.2.5 Rousseau e a síntese das teorias de Locke e Condillac em seu pensamento

No resumo da primeira parte do seu *Tratado das sensações*, Condillac (1993, p. 35) se opõe a Locke, quando diz que a reflexão nada mais é do que as sensações que foram transformadas:

> Locke distingue duas fontes das nossas ideias, os sentidos e a reflexão. Seria mais exato reconhecer apenas uma, seja porque a reflexão, em seu princípio, não é senão a própria sensação, seja porque é menos a fonte das ideias do que o canal por onde elas correm a partir dos sentidos.

Rousseau (2014) não admite a unidade entre sensação e razão estabelecida por Condillac. No *Emílio*, ele diz que "[...] Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou ideias nascem de um princípio ativo que julga[51]" (ROUSSEAU, 2014, p. 120). No *Segundo discurso*, posicionando-se a favor de Locke e contra Condillac, Rousseau (1999b, p. 64) afiança que homens e animais têm ideias, visto que têm sentidos, mas o que os diferencia é o fato de que o homem se sente livre, porque tem consciência que pode escolher "[...] na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma". No primeiro caso, Rousseau (1999b) separa a razão dos

---

[51] Cassirer (1999, p. 108) escreve sobre o rompimento teórico de Rousseau com Condillac: "[...] Mesmo baseando todo o conhecimento da realidade exterior apenas sobre um acúmulo e uma combinação de impressões sensoriais, não se pode, contudo, por esse caminho, explicar nem estruturar o mundo interior [...]; [Rousseau explica que] a doutrina de Condillac procura reduzir todos os conteúdos e acontecimentos psíquicos, pois não se pode explicar atividades a partir da passividade, como tampouco se pode derivar a unidade do eu, a unidade de seu 'caráter' moral, de uma multiplicidade de meras 'sensações'".

sentidos; no segundo, ele indiretamente sinaliza que, se os sentidos pudessem se transformar em razão, como quer Condillac, os animais seriam tão livres quanto os homens[52].

Schøsler, em *La position sensualiste de Jean-Jacques Rousseau*, utiliza-se amplamente das *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*, presente nas obras completas de Rousseau. Nas *Réfutations*, Rousseau diz que Condillac, seguido por Helvétius, prega uma igualdade natural dos espíritos e que o entendimento é subordinado às sensações. Rousseau (2012d) afirma que o autor de *Do espírito* reduz toda a atividade do entendimento ao sentir e que o julgar está subordinado à atividade dos sentidos. Rousseau (2012d) não admite, como Condillac e Helvétius, que a atividade do espírito seja submissa à passividade das sensações. Rousseau (2012d) faz uma distinção entre o julgar e o sentir. Para ele, "[...] Perceber os objetos é sentir; perceber as ligações é julgar" (ROUSSEAU, 2012d, p. 4696). De forma semelhante, no *Emílio*, Rousseau (2014, p. 281) postula que julgar não é apenas sentir e que na comparação o julgamento é ativo[53]: "[...] Na sensação, o juízo é meramente passivo, ele afirma que se sente o que se sente. Na percepção ou ideia, o juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que a sensação não determina".

Rousseau (2012d) se opõe definitivamente à redução do julgar ao sentir, que tem como resultado a igualdade natural dos espíritos; ao mesmo tempo, como observa Schøsler (1978), o genebrino restitui o empirismo moderado de Locke. Embora Rousseau esteja de acordo com a premissa elementar do sensualismo de Condillac, de que as origens das ideias são provenientes das sensações, o autor do *Emílio* mantém-se alinhado com Locke sobre a capacidade inata do espírito em julgar as relações entre os objetos[54]. Em seu *Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke enuncia que, embora a mente não tenha o poder de criar novas ideias, porque ela as recebe exclusivamente dos nossos sentidos, a mente tem o poder de contrair, alargar, compor e abstrair os novos conhecimentos recebidos por esses mesmos

---

52 Goldschimidt (1983) salienta que o entendimento não serve para distinguir o homem do animal, haja vista que homens e animais têm ideias. Porém, é inegável a dimensão racional da liberdade reconhecida por Rousseau; é a liberdade de escolher que torna o homem superior ao animal.

53 Bachofen (2002, p. 73) reconhece que "[...] O homem da natureza descrito por Rousseau, cujo o perceber e o sentir é o primeiro estado [do conhecimento], tem pontos comuns com a famosa estátua de Condillac". Porém, admite ele, Rousseau, concordando com Locke, acrescenta ao sistema de Condillac a intromissão da razão na efetivação do conhecimento: "[...] às análises de Condillac concernentes ao efeito das necessidades e dos prazeres de tipo físico ou biológico sobre a constituição do espírito Rousseau acrescenta a projeção do espírito através dos afetos sociais que transmitem e ampliam os mecanismos da sensibilidade psicológica" (BACHOFEN, 2002, p. 74).

54 Goldschimidt (1983, p. 117) diz que Rousseau, contra Condillac e a favor de Locke, reforça a ideia de que a reflexão é uma capacidade inata: "Rousseau, na *Profissão de fé*, aceitara o essencial desta tradição, quer dizer, a distinção entre sensação e reflexão [...]; para Condillac, a reflexão é uma operação complexa que requer muitos intermediários entre a sensação e ela mesma [...]; como quer Condillac, o poder de comparar as sensações e as colocar em ligação. Mas ele [Rousseau] concebe esta reflexão [...] como uma força do meu espírito e, para a designar, associa-lhe a palavra meditação".

sentidos. A concordância de Rousseau com relação a Locke é que a capacidade de julgar, além de ser inata, é diferente da percepção sensória dos sentidos.

Schøsler (1978) admite que Rousseau aceita, como vimos, que todos os nossos sentimentos retirem sua origem de nossas sensações. Porém, afirma ele, Rousseau foi levado, à maneira de Locke, a introduzir em sua teoria do conhecimento a noção de disposição inata do espírito, capaz de "contrair, alargar, compor e abstrair" as sensações provenientes dos sentidos. A intenção de Rousseau, segundo Schøsler (1978), era combater a teoria de Helvétius e Condillac de uma igualdade natural dos espíritos através de um alinhamento comum do homem pelos seus sentidos. A partir disso, Schøsler (1978, p. 86) conclui o seu estudo afirmando que "[...] a posição sensualista de Rousseau [...] permanece essencialmente tributária ao empirismo de Locke, corrigindo os exageros de Helvétius e Condillac e reformulando, assim, as reservas inatistas introduzidas por Locke".

Numa outra perspectiva, Morel (1909) observa a influência da epistemologia condillaquiana no *Segundo discurso* de Rousseau. Nessa obra, como vimos, Rousseau esforça-se em descrever a transformação do selvagem no homem social. Morel (1909) sustenta que Rousseau deve a Condillac o desenvolvimento da razão através da sensibilidade. Morel (1909) sublinha que, tanto para Rousseau como para Condillac, as operações da alma surgem da percepção dos sentidos. Não custa lembrarmos que, no *Segundo discurso*, Rousseau (1999b, p. 75) assevera que: "[...] O homem encontrava unicamente no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza; numa razão cultivada, só encontra aquilo de que necessita para viver em sociedade". Esse movimento puro da natureza, tal como o de nossas primeiras sensações, é anterior a qualquer reflexão (ROUSSEAU, 1999b).

Morel (1909) argumenta que Condillac se propõe a explicar a geração das operações da alma em lhes fazendo nascer de uma simples percepção. Para isso, foi necessário refutar a teoria do espírito inato de Locke. No *Tratado das sensações*, Condillac (1993, p. 43), em aberta discordância com o filósofo inglês, postula que, "Se supusermos, então, que a estátua, para passar de si aos corpos, usa os raciocínios, estamos fazendo uma suposição falsa, pois certamente não há nenhum raciocínio que lhe permita franquear essa passagem, e ademais ela não pode começar raciocinando". Segundo Morel (1909), para Condillac, o espírito se adquire, e essa regra vale também para Rousseau. Ele salienta que, graças a Condillac, Rousseau pode tentar descrever a história do pensamento humano.

A influência de Condillac, no que diz respeito ao desenvolvimento progressivo do conhecimento humano, foi incorporada por Rousseau nos Livros I e II do *Emílio* e em suas observações ao longo do *Segundo discurso*. Para Rousseau, como vimos, o selvagem e a criança

não necessitam do uso da razão, uma vez que seus instintos em tudo satisfazem suas necessidades. Nesse sentido, a infância do homem, bem como a de sua humanidade, representa, para ele, o sono da razão. A exemplo da estátua de Condillac, o homem primitivo e a criança descritos por Rousseau são completamente desprovidos de hábito. Portanto, a criança, a estátua e o selvagem experimentam os sentidos sem precisarem fazer uso da razão. De acordo com essa perspectiva, o estudo de Morel (1909) é coerente ao postular que a teoria do conhecimento de Rousseau é mais próxima de Condillac do que do inatismo racionalista de Locke.

Contudo, se entendermos Rousseau como propõe Schøsler, mais próximo de Locke do que de Condillac, teremos que admitir a tese de que o homem sente e julga o que sente e que a razão e os sentidos, embora estritamente dependentes, são duas faculdades dissemelhantes entre si. A leitura de Schøsler sobre Rousseau leva em consideração o homem socialmente desenvolvido, e não o selvagem[55]. Nesse sentido, o homem de posse da razão é capaz de comparar, avaliar e dar o seu parecer sobre as relações dos objetos com os nossos sentidos[56]. Para Rousseau, a razão tem uma função diferente daquela do sentir. Dessa forma, é completamente estranha ao autor do *Emílio* a teoria da razão como produto das sensações transformadas de Condillac.

As duas posições só em aparência são opostas. Rousseau nitidamente aposta em duas estratégias diferentes para acomodar as posições do empirismo de Locke e do sensualismo de Condillac. O processo do conhecimento, ao se iniciar pelos sentidos e terminar pela razão, tal como nos é apresentado no *Tratado das sensações*, é a proposta do método natural aplicado por Rousseau no *Emílio*. Respeitar as várias etapas do desenvolvimento do homem como uma condição inexorável de sua natureza física e intelectual é a proposta de Rousseau ao longo de

---

55 Além dessa distinção entre o "selvagem" e o "homem socialmente desenvolvido" no interior da filosofia rousseauniana, é importante destacarmos, no pensamento de Rousseau, que a ideia de que o "homem sente e julga o que sente" está relacionada ao homem adulto, que tem sua razão plenamente desenvolvida. A criança, ao contrário, embora racional, pensa o genebrino, sente, mas ainda não tem a capacidade de julgar aquilo que sente; não, pelo menos, de maneira suficientemente amadurecida. Como veremos no terceiro capítulo deste trabalho, a principal crítica de Rousseau a Locke, em *Pensamentos sobre a educação*, é relacionada ao preceito pedagógico do pensador inglês de que é possível raciocinar com as crianças; a razão na criança, sublinha Rousseau, é pouco desenvolvida e não reúne a capacidade de abstração necessária para julgar se um conjunto de ideias é "verdadeiro" ou "falso", por exemplo. Rousseau aceita a ideia de Locke de que "sentir" e "julgar" são duas coisas diferentes, mas não aplica essa teoria diretamente à criança; não que ele negue que a criança pense, mas ele observa que a mesma não reúne as mesmas capacidades cognitivas de um adulto. Lembremos que o amadurecimento da "razão", para Rousseau, é um processo lento; é necessário que o homem passe por muitas etapas do seu crescimento natural para atingir um desenvolvimento pleno de sua inteligência.

56 Schøsler (1978) argumenta que, para Locke, à medida que a criança recebe mais impressões provenientes dos sentidos, mais ela desenvolve a sua capacidade de raciocinar. Ao contrário de Rousseau, que acredita que a razão (intelectual) é uma faculdade que só tardiamente amadurece no homem, Locke (2012d), como veremos, admite que o pensar é uma aquisição pueril e que o processo de amadurecimento da razão na criança é sobretudo cognitivo. Locke, em relação a Rousseau, dá um salto dos sentidos a *raison intelectuelle*; enquanto no *Emílio* Rousseau tem a paciência de deixar amadurecer a razão no seu aluno.

toda sua grande obra sobre educação. A asserção de Locke e de Condillac de que o conhecimento se inicia pelos sentidos é plenamente aceita por Rousseau. As sensações são a porta de entrada para os nossos conhecimentos. Na longa caminhada para se atingir a razão, os sentidos adquirem experiências que alargam suas propriedades. A partir disso, o entendimento está apto para produzir ideias e ampliar o cabedal dos seus conhecimentos[57]. As diferenças entre o pensamento de Locke e de Condillac não anulam as intenções de Rousseau em aplicar projetos diferentes, mas não opostos, em sua teoria. É certo que Rousseau é simpático a certos aspectos do racionalismo e talvez isso explique a adesão de Rousseau ao empirismo moderado de Locke[58]. Rousseau concorda com o autor do *Ensaio sobre o entendimento humano* que a razão é fundamental para a consolidação do conhecimento e que existe no entendimento uma certa capacidade inata para julgar. Os tipos de conhecimentos descritos por Locke ao longo do *Ensaio* e adotados por Rousseau na *Profissão de fé* seriam mais uma aproximação de Rousseau ao racionalismo. Numa outra perspectiva, a querela de Rousseau com os jusnaturalistas, que defendiam o uso da razão como um atributo natural do homem, desde os primeiros tempos de sua existência, forçou o genebrino a adotar, de certo modo, o sensualismo condillaquiano. Sua intenção, principalmente no *Segundo discurso*, era a de não confundir o homem natural com o homem social, separando, assim, a vida sob a atividade dos instintos daquela que depois se consolidou sob o domínio da razão. É claro que a crítica de Rousseau à "perversão da razão" é uma crítica aos costumes, à política e aos filósofos iluministas de sua época, e não à razão como faculdade de julgar em si mesma. Condillac, assim como Locke, foi de grande importância para o pensamento de Rousseau em aspectos políticos e epistemológicos[59]. Se reunirmos o lento progresso dos sentidos, teoria de Condillac, com o poder de julgar da razão, proposto por Locke, perceberemos o quanto Rousseau foi coerente em reunir a teoria desses dois autores como uma proposta de educação natural no seu *Emílio*, por exemplo[60].

---

57 Esse progresso dos sentidos em direção à razão apresentado por Rousseau no *Emílio* é semelhante ao desenvolvimento da estátua de Condillac no *Traité des sensations*.

58 Além de admitir, como o autor do *Discurso do método*, uma certa disposição inata do entendimento para julgar, Locke, em *Sobre o emprego do entendimento* (1697), mostra o quanto Descartes foi importante para a formulação de sua filosofia. A ideia de analisar imparcialmente a nós mesmos, a fim de exorcizarmos nossos preconceitos; de que os sentidos e os interesses são fontes de erros; de que é necessário colocar sob verificação nossas próprias verdades, para comprovar sua evidência e clareza; de não aceitar nenhuma opinião como certa, a não ser aquela analisada e comprovada pelo crivo da nossa própria razão; e finalmente, sobre o método em que Locke afirma a analítica cartesiana, de que o entendimento há de empregar-se gradual e imperceptivelmente das partes mais simples às mais complexas do objeto a ser analisado (LOCKE, 2012), é prova de que, de certo modo, Locke é também um herdeiro do racionalismo cartesiano.

59 Todas as vezes que nos referirmos ao termo "epistemologia" no pensamento de Rousseau, tomamos a palavra em um sentido geral, ou seja, como estudo do conhecimento, sua origem, seus limites, seu valor; sob esse aspecto, "epistemologia" é sinônimo de "teoria do conhecimento".

60 Se Condillac formula a ideia de que o julgamento nada mais é do que as sensações transformadas. Então, pensar é, para ele, o resultado do aperfeiçoamento dos sentidos. Logo, sua teoria do conhecimento tem como

Nossa próxima seção irá tratar das críticas de Rousseau a Helvétius. Essas críticas encontram-se diluídas em parte de sua obra, mas se concentram principalmente na *Profissão de fé* e nas *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*. Não deixaremos de notar a influência de racionalistas e empiristas sobre o direcionamento da crítica de Rousseau ao materialismo filosófico, bem como sua posição inovadora ante as teorias críticas contra o autor de *Do espírito*.

2.2.3 Rousseau e a sua relação crítica com a filosofia de Helvétius

Helvétius foi, de fato, um discípulo de Locke e Condillac. Do primeiro herdou a convicção de que dos sentidos derivam todas as nossas ideias e de que não há originariamente no homem qualquer concepção inata. Do segundo, cuja influência maior deixa-se perceber ao longo de suas duas principais obras, *Do espírito* e *Do homem*, Helvétius extraiu da psicologia sensualista de seu mestre a convicção de que os móveis da ação humana são baseados em dois princípios inerentes ao ser humano: a busca do prazer e a fuga da dor. O desenvolvimento desses dois princípios, o prazer e a dor, tornou-se para Helvétius a base de toda sua psicologia, que tem na realização da felicidade humana sua principal preocupação. No entanto, destacando-se dos seus mentores, Helvétius acrescenta em sua filosofia que tudo que o indivíduo é deve ser explicado como produto da educação e de todos os elementos que compõem o meio ambiente desde o seu nascimento. De acordo com ele, as pessoas nascem com os mesmos talentos e inclinações naturais, diferenciando-se posteriormente no curso do processo educativo. Segundo o autor de *Do espírito*, o gênio é uma qualidade comum a todas as pessoas, mas, para que ele se efetive com sucesso, para que o homem desenvolva ao máximo sua inteligência, uma boa educação é de fundamental importância. Helvétius acredita que o critério ético da educação é a utilidade pública, ou seja, o interesse geral, que tem por

---

tese a fórmula de que "pensar é sentir". Locke, ao contrário, acredita que o homem desde sempre raciocina. Contudo, segundo ele, a faculdade de abstrair é uma operação distinta do "puro sentir". Sendo assim, "pensar" e "sentir" são duas operações diferentes, embora uma dependa da outra. Nesse sentido, em que pese a influência das teorias de Locke e de Condillac, qual a originalidade da filosofia de Rousseau frente à teoria de seus mestres? Exatamente o reconhecimento das duas teorias, só que pensadas à sua maneira. Rousseau aceita que o conhecimento da razão (intelectual) se dá progressivamente, à maneira de Condillac, mas também admite, do jeito de Locke, que nascemos com disposições inatas para julgar. O que Rousseau descarta da filosofia de Condillac é que a razão (o julgamento) nada mais é do que as sensações transformadas; e o que ele rejeita de Locke é que a criança já nasça raciocinando, à maneira do adulto. Conciliar a "razão sensitiva", de influência de Condillac, e a "razão intelectual", de inspiração de Locke, é a grande novidade do *système* de Rousseau para explicar a passagem dos sentidos para a maturidade da razão no *Emílio*, como veremos, principalmente, no Terceiro Capítulo deste trabalho.

finalidade a felicidade de todos. Dessa forma, o princípio “o máximo de prazer com o mínimo de dor[61]” deve ser imperativo para todas as ações humanas.

Rousseau leu a primeira versão de *Do espírito*, que data do ano de 1758, e nas bordas dessa obra fez diversas anotações, cujos conteúdos só foram revelados após o seu falecimento[62]. Nas *Réfutations sur de l’Esprit d’Helvétius*, Rousseau combate as principais teses de seu contemporâneo, entre elas o argumento de que “julgar é sentir” ou de que a sensação e o entendimento não se diferenciam na percepção que o homem tem das coisas que compõem o mundo. Essa observação crítica de Rousseau é importante, dado que dessa proposição – do “julgar é sentir” – Helvétius extrai, sob seu ponto de vista, a igualdade natural dos espíritos, ou seja, a percepção de que todos os homens têm igualmente as mesmas aptidões para o espírito. Não apenas nas *Réfutations*, bem como n’*A nova Heloísa*, no *Emílio*, na *Profissão de fé*, na *Lettre ao Monsieur d’Offreville*, entre outros escritos importantes de sua obra, Rousseau confronta suas ideias com as de Helvétius. O objetivo desta discussão é expor as querelas teóricas entre ambos. Para isso, dividimos este ponto em quatro momentos: 1) Apresentamos a crítica de Rousseau a Helvétius, expostas nas *Réfutations sur de l’Esprit*, assim como nos demais escritos citados acima; 2) Em seguida, mostramos a resposta de Helvétius às *Réfutations* formulada por ele no *De l’Homme*; 3) Depois formulamos uma possível defesa de Rousseau às críticas feitas por Helvétius; 4) Finalmente, com a ajuda de Diderot, expomos o afastamento teórico definitivo, pelo menos no que tange à formulação de uma teoria do conhecimento entre os dois pensadores.

2.2.3.1 As *Réfutations sur de l’Esprit d’Helvétius*

Antes de ler as *Réfutations sur de l’Esprit d’Helvétius*, Rousseau já conhecia a crítica dos seus mestres em filosofia – Descartes, Malebranche, Locke e Leibniz[63] – às

---

[61] Helvétius toma claramente essa expressão emprestada da filosofia de John Locke. Locke (2012c, p. 266, grifos do autor) afirma que “*Felicidade* é, em plena extensão, o máximo de prazer que somos capazes de sentir, e *aflição* é o máximo de dor [...] chama-se *bem* o que é apto a produzir prazer em nós, e *mal* o que é apto a produzir dor [...]”. A felicidade é, portanto, o único móvel possível dos desejos humanos tanto no pensamento de Locke como no de Helvétius.

[62] Em 1766, numa biblioteca em Londres, o escritor, filólogo, numismata e historiógrafo do rei da Grã-Bretanha, o senhor Louis Dutens, adquiriu a primeira versão de *Do Espírito*, que antes havia sido de propriedade de Jean--Jacques Rousseau. Em 1778, Dutens resolve, com a morte de Rousseau, tornar públicas as anotações críticas do filósofo suíço nas bordas dessa primeira edição de *Do Espírito*. As duas cartas endereçadas ao M. D....B....*Sur la Réfutation du Livre de l’Esprit d’Helvétius* só caíram em domínio público com o consentimento de Jean-Jacques, que lhe havia recomendado que não o fizesse antes de sua morte, por conta da grande perseguição que Helvétius estava sofrendo pela publicação desse livro, principalmente na França.

[63] A crítica à concepção filosófica do materialismo era conhecida por Rousseau em sua leitura da obra *Meditações metafísicas*, de Descartes. Em defesa de sua dualidade metafísica, entre a alma e o corpo, da qual

concepções materialistas realizadas quase um século antes do movimento das *Luzes*. Talvez Helvétius não fosse um materialista como Barão de Holbach e La Mettrie, explica Maruyama (2005, p. 28-29)[64], no entanto:

> [...] A tese 'julgar é apenas sentir' [...], a respeito da passividade das faculdades do espírito, havia sido associada por Rousseau ao problema metafísico de um universo composto unicamente de partículas de matéria movendo-se por elas mesmas, sem nenhum princípio que lhes seja exterior. Também, já que segundo Helvétius os juízos são apenas derivações da sensibilidade física, Rousseau concluiu que ele acreditava que fosse possível explicar todas as ideias e todas as faculdades do espírito humano unicamente pelos órgãos dos sentidos, consequentemente pela matéria. Eis o materialismo.

Ora, entende Rousseau, se Helvétius agrega a faculdade de julgar à faculdade de sentir, isso quer dizer que ao nascer o homem não possui nem inteligência (espírito) nem caráter moral em si mesmo. Portanto, o espírito se reduziria à sensibilidade física, e os

---

Rousseau foi adepto, Descartes (2009a, p. 27-28) afirma que "[...] Todos os erros que procedem dos sentidos aí são expostos, com os meios de evitá-los. E, enfim, aporto todas as razões das quais se pode concluir a existência das coisas materiais; não que eu julgue muito úteis para provar o que elas provam, a saber, que há um mundo, que os homens têm corpos e outras coisas semelhantes que nunca foram colocadas em dúvida por nenhum homem de bom senso, mas porque, considerando-as de perto, chega-se a conhecer que não são tão firmes nem tão evidentes quanto as que nos conduzem ao conhecimento de Deus e de nossa alma; de forma que estas são as mais certas e as mais evidentes que podem cair no conhecimento do espírito humano". Em *A busca da verdade*, Malebranche (2004, p. 247), contra a concepção materialista do movimento da matéria e corroborando as explicações de Descartes, postula que "[...] A força motora não está, portanto, nos corpos que se movem, visto que essa força motora não é outra coisa senão a vontade de Deus". Desse modo, complementa Malebranche, "[...] Todas as forças da natureza são, portanto, somente a vontade eficaz de Deus [...]". Locke (2012c, p. 200), na mesma linha de pensamento de Malebranche, condena as formulações materialistas: "[...] Dizer que não há nada além do corpóreo é confinar Deus aos limites da matéria [...]". Ele afirma Deus como primeiro motor de todas as coisas existentes. Assim, Locke (2012c, p. 681) complementa sua crítica: "[...] o que não é eterno tem um início, e o que tem um início é produzido por algo". Finalmente Leibniz (2004, p. 60), em consonância com as argumentações anteriores, argumenta que Deus é o único objeto imediato das nossas percepções existentes fora de nós e que só ele é a nossa luz: "Ora, no sentido rigoroso da verdade metafísica, não há causa externa agindo em nós, a não ser Deus, e somente ele se comunica imediatamente a nós, em virtude da nossa contínua dependência. Donde se conclui que não há nenhum outro objeto externo afetando nossa alma e excitando imediatamente a nossa percepção". De uma maneira mais discreta, podemos incluir nessa lista a crítica de Condillac (1993, p. 64) à concepção do materialismo filosófico exposta no *Tratado das sensações*: "Que os filósofos a quem parece tão evidente que tudo é material adéquem-se por um momento no lugar dela [da estátua] e imaginem como poderiam suspeitar que existe algo que se assemelhe ao que denominamos matéria". A dualidade metafísica entre o corpo e a alma, Deus como primeiro motor da realidade e a recusa do reducionismo do espírito à sensibilidade física são os princípios que mantêm Rousseau fiel à interpretação de seus mestres em filosofia.

64 Sobre isso, escreve Maruyama (2005, p. 27): "É duvidoso hoje que possamos falar de um Helvétius materialista se, como havia feito Rousseau, empregarmos a palavra 'materialismo' no mesmo sentido daquele empregado para nos referirmos a Diderot, a La Mettrie ou a d'Holbach. Primeiramente porque, para Helvétius, não se trata de modo algum de lançar pressuposições a respeito das substâncias que compõem o homem nem, mais particularmente, de afirmar um monismo substancial. Segundo, porque se trata ainda menos de admitir, em seu projeto científico, premissas concernentes à essência ou às propriedades da matéria, como, por exemplo, a afirmação de uma força motriz para explicar seus movimentos".

sentidos, por sua vez, estariam subordinados às determinações exteriores provenientes da matéria[65]. Nesse sentido, como observa Schøsler (1980, p. 70):

> [...] sustentar que todas as ideias, todas as faculdades e todos os sentimentos são resultado da influência externa é sustentar que nós mesmos nascemos todos iguais, ideia bem consoladora para a humanidade, porque então a natureza não põe limite ao esforço humano para tornar o homem melhor.

Essa observação feita por Schøsler (1980) nos leva a pensar que, para Helvétius, o homem é condicionado pelo meio[66] e que sua filosofia estaria a serviço do determinismo mecanicista próprio do materialismo[67]. Rousseau defende a atividade do espírito frente à matéria e a liberdade moral contra o mecanicismo. Esta dimensão ativa do homem, o entendimento, não se deixaria reduzir à sensibilidade física. Dessa forma, o que Rousseau nega, na tese helvetiana do "julgar é apenas sentir", é uma redução do entendimento às meras sensações provenientes da exterioridade material e uma identificação (ou um condicionamento) do indivíduo ao meio, que, por seu turno, retiraria a liberdade moral do mesmo.

No entanto, concentremo-nos nas notas escritas por Rousseau feitas durante a leitura de *Do Espírito*. A primeira ideia que Rousseau combate encontra-se logo no início dessa obra, na seção intitulada *De l'esprit en lui-même*, onde o filósofo escreve: "Nós temos em nós duas faculdades, ou, se ouso dizer, duas potências passivas, cuja existência é geralmente e distintamente reconhecida" (HELVÉTIUS, 2004, p. 22). Ele continua:

> Uma é a faculdade de receber as impressões diferentes que fazem sobre nós os objetos exteriores; nós a chamamos sensibilidade física [...]. A outra é a faculdade de conservar a impressão que esses objetos fazem sobre nós; nós chamamos memória: e a memória não é outra coisa que uma sensação continuada, mas enfraquecida. (HELVÉTIUS, 2004, p. 22-23).

---

65 Enquanto Maruyama (2005) recusa a filiação de Helvétius às concepções materialistas, Plékhanov (1973), em seu livro *Ensaios sobre a história do materialismo*, apresenta as teses que, para ele, atestam ser Helvétius um filósofo materialista. Para Helvétius, explica Plékhanov (1973): 1) A alma não é mais que sentir; tudo no homem é sensação, inclusive a intelecção; 2) O homem é uma máquina posta em movimento pela sensibilidade física; 3) A virtude é reconhecimento recíproco entre os homens; 4) O interesse geral é a medida e a base da virtude; 5) O interesse pessoal não era um imperativo moral, mas um fato científico.

66 Apesar dessa constatação, Schøsler (1980, p. 69), assim como Maruyama, defende a hipótese de que "[...] a elaboração de uma filosofia materialista não é o princípio essencial de Helvétius".

67 Sobre o caráter determinista da filosofia de Helvétius, Plékhanov (1973) assevera que há, no pensamento do autor de *Do Espírito*, uma negação explícita do livre-arbítrio. Para ele, isso seria prova suficiente do aspecto materialista da filosofia helvetiana. Plékhanov (1973), para provar sua teoria, apresenta duas hipóteses: 1) Para Helvétius, o homem tem os seus desejos orientados pela natureza que regula as suas paixões; 2) Para o autor de *Do Espírito*, as opiniões dos homens são ditadas pelos seus interesses, e esses interesses não dependem da vontade humana. A recusa do livre-arbítrio (a visão mecanicista do mundo), bem como o prazer como princípio das relações interpessoais (ou da felicidade geral dos homens), pode ser comparada à luz das concepções filosóficas de La Mettrie (1983) e de Barão de Holbach (2010).

Nas *Réfutations*, Rousseau (2012d, p. 4694) responde que: “[...] me parece necessário distinguir impressões puramente orgânicas das impressões que afetam todo o indivíduo; as primeiras não são mais do que simples sensações; as outras não são mais do que sentimentos”. Em seguida, ele complementa: “[...] a memória é a faculdade de se ligar à sensação; mesmo fraca, não dura continuamente” (ROUSSEAU, 2012d, p. 4694).

Rousseau desenvolve essa distinção entre os “sentidos” e os “sentimentos” em alguns momentos de sua obra. No *Segundo discurso*, por exemplo, ele postula que, no estado de natureza, as desigualdades entre os homens eram praticamente nulas, pois suas forças eram equivalentes às suas necessidades, por isso o selvagem pouco precisava utilizar o seu espírito para satisfazer os seus desejos, haja vista a realização imediata das suas carências. No entanto, com a instituição e a consolidação da sociedade civil, os órgãos dos sentidos destinados unicamente aos cuidados da nossa conservação passaram a ser utilizados com a finalidade de absorver e guardar com maior atenção as impressões estranhas, porque externas ao indivíduo. Consoante Rousseau (1999b, p. 120): “[...] demasiadamente ocupados em multiplicar as funções de nossos sentidos e em aumentar a extensão exterior do nosso ser, raramente nos utilizamos desse sentido interior que nos reduz às nossas dimensões e que distingue de nós tudo que não nos pertence”. O “sentido interior”, portanto, separa no homem os “sentidos externos”, presos aos estímulos superficiais, daqueles “sentimentos internos”, próprios da consciência moral[68].

Ainda sobre os “sentidos” e os “sentimentos”, Rousseau, na *Carta a Franquières*, pondera que pode não parecer filosófico afirmar uma potência para além dos sentidos e da razão; porém, é o assentimento interior que nos protege dos sofismas da razão. Ele alerta que, “[...] se suprimíssemos o sentimento interno, já não restariam mais traços de verdade sobre a Terra, todos nós nos tornaríamos joguetes das opiniões mais monstruosas [...]” (ROUSSEAU, 2005b, p. 185). Com essas palavras, Rousseau (2005b) se opõe frontalmente à claque materialista, da qual, como supõe Maruyama (2005), ele acreditava que Helvétius fazia parte. Nesse mesmo escrito, Rousseau (2005b, p. 183-184), em tom provocativo, desafia os filósofos materialistas:

> [...] Mas vós, materialistas, que me falais de uma substância única, palpável e submissa por sua natureza à inspeção dos sentidos, estais obrigados não somente a me dizer apenas o que está claro, bem provado, mas a resolver todas as minhas dificuldades de maneira plenamente satisfatória, porque possuímos, vós e eu, todos os instrumentos necessários para essa solução [...]; nada é pequeno ou grande senão

68 “O mundo dos sentimentos da consciência moral é, nesse sentido, irredutível às percepções sensíveis. É o que nos permite compreender a distinção entre os sentimentos e as simples sensações [...]” (MARUYAMA, 2005, p. 483).

> relativamente aos olhos que o veem [...]; mostrai-me, de forma clara e perceptível, a geração puramente material do primeiro ser inteligente, isso é tudo que vos peço.

Nessa passagem de sua correspondência com Franquières, o tom provocante de Rousseau cede espaço ao relativismo das ideias, "possuímos, vós e eu, todos os instrumentos necessários para essa solução" e "nada é pequeno ou grande senão relativamente aos olhos que o veem". Sua estratégia – como vimos em nosso ponto de discussão dedicado ao ceticismo de Rousseau – é, em criticando os dogmáticos (materialistas), usar do ceticismo, e em sustentando sua posição, salvaguardar sua crença no *sentiment*, reconhecendo os limites de sua própria opinião[69].

A preocupação de Rousseau em diferenciar as "sensações" do "sentimento", como podemos notar, inclui um novo elemento, que diz respeito à sua reserva crítica com relação à "razão". Em clara oposição ao pensamento iluminista e, por consequência, à filosofia de Helvétius[70], em *Júlia ou a nova Heloísa*, Rousseau desenvolve, de maneira mais aprofundada, a diferença entre as *sensations*, o *sentiment* e a *raison*. Na primeira parte do livro, Rousseau (1994a, p. 67) indaga: "[...] Quantas coisas percebemos somente com o sentimento e que é impossível explicar à razão?". Com essa pergunta, ele nos chama a atenção sobre os riscos que é trocarmos nossa autonomia, representada pelo *sentiment intérieur*, e nos entregarmos à razão como *discours*, representada pela filosofia. Ao falar sobre o amor autêntico, aquele ligado ao sentimento e ao coração, quase no final da primeira parte dessa obra, Rousseau (1994a, p. 132) pontua que "[...] o coração não segue os sentidos, ele os guia [...]". E, do mesmo modo que o coração deve orientar os sentidos, cabe a ele orientar a razão, pois, "[...] se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz[71]" (ROUSSEAU, 1994a, p. 284).

No tocante à memória como uma *sensation continue*, Rousseau desenvolve em algumas partes de sua obra uma teoria referente a essa faculdade do espírito. Para ele, a memória está presa a um jogo de estimulação e atividade; por um lado, ela só aparece porque é incitada pelos órgãos dos sentidos; por outro, por ser uma qualidade do intelecto, ela está intimamente presa à sua ação. Para Rousseau, o erro de Helvétius em juntar a

---

69 Sobre isso, ver Olaso (2011).

70 O pensamento de Helvétius é fortemente ligado às crenças iluministas na razão. Em vários momentos de *Do Espírito* e também de *De l'Homme*, Helvétius faz apologia às *Lumières de la raison*. Helvétius (2011, p. 58) afirma que "[...] o dia da ciência está vindo. Cubramo-nos das armas das *Luzes* para destruir os fantasmas das trevas; e, para esse efeito, rendamos aos humanos sua liberdade natural e o livre exercício de sua razão". Besse (1972, p. 141) observa que "A controvérsia com Helvétius não é que um aspecto da grande contestação dos filósofos para Rousseau [...]; [Para Rousseau,] A filosofia não tem nenhum poder de transformar os homens, porque, filha do amor próprio, ela carrega as contradições de uma sociedade malfeita".

71 "A verdade dos sentimentos depende muito da justeza das ideias" (ROUSSEAU, 2014, p. 311).

memória às sensações é não reconhecer seu caráter ativo[72] e, ao mesmo tempo, transitório, sujeito, portanto, ao desvanecimento. No *De l'Esprit*, Helvétius opera uma redução da memória às puras sensações provenientes de estímulos externos. O que o nosso autor parece não entender, explica Rousseau (1994a), é que, se a memória está presa aos sentidos que a produzem, por isso ela é tão peremptória quanto os estímulos que a ativaram. Por outro lado, consoante Rousseau (1994a), esse reducionismo da memória à pura sensação revela, por parte de Helvétius, um equívoco de atribuir à memória um caráter passivo, quando, ao contrário, ela é ativa por estar presa ao espírito.

Rousseau (1994a) realça que, embora unida ao espírito, a memória está presa, por um jogo de incitação, aos estímulos externos, que são as sensações. A memória é naturalmente incapaz de guardar todas as informações que recebe pela estreita ligação que os órgãos dos sentidos lhe proporcionam. Na *Carta a Voltaire*, Rousseau (2005c, p. 128) assevera que, "[...] se nem todos os conhecimentos têm efeitos sensíveis, parece-me incontestável que todos têm efeitos reais, dos quais a mente humana perde facilmente o fio, mas que a natureza jamais confunde". A conclusão de Rousseau frente a Helvétius é que, sendo a sensação de natureza efêmera e colada à memória, logo também a memória não poderia ser definida como uma sensação continuada. No segundo aspecto da crítica, Rousseau interliga a memória ao raciocínio. No Livro II do *Emílio*, ele afirma que, malgrado "[...] a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve realmente sem a outra [...]. Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou ideais nascem de um princípio ativo que julga" (ROUSSEAU, 2014, p. 120). Portanto, por sua filiação ao espírito, segundo Rousseau, a memória é ativa, e não passiva, como quer o autor de *Do Espírito*.

Em consonância com essa crítica, mais uma vez nas *Réfutations de l'Esprit d'Helvétius*, Rousseau refuta as ideias de seu contemporâneo. Ainda no início do *De l'Esprit*, na seção *De l'esprit en lui-même*, Helvétius (2004, p. 26) aponta que:

> Quando por uma sequência de minhas ideias, ou pelo abalo que certos sons causam no organismo de minha orelha, eu me ligo à imagem de um carvalho; então meus organismos interiores devem necessariamente se ligar pouco a pouco à mesma situação onde eles estejam à vista desse carvalho; ora, essa situação dos

---

[72] "Em sua crítica à concepção da memória de Helvétius, Rousseau segue o mesmo gênero de argumentos que em sua refutação da tese julgar é apenas sentir. Segundo ele, Helvétius confunde duas operações distintas do espírito: a de sentir o objeto presente e a de senti-lo ausente. As causas do ato de lembrar não são as mesmas que as que provocam as simples sensações. As primeiras são interiores, enquanto as últimas são exteriores ao espírito. Além disso, a memória, fundamental para o sentimento da nossa própria existência, é associada por Rousseau aos juízos" (MARUYAMA, 2005, p. 94).

> organismos deve incontestavelmente produzir uma sensação: é, portanto, evidente que lembrar é sentir.

Ao que responde Rousseau (2012d, p. 4695-4696):

> Sim, nossos organismos interiores se encontram na mesma posição que eles estiveram em vista do carvalho, mas pelo efeito de uma operação muito diferente [...]; se uma sensação é a impressão transmitida pelo organismo exterior ao organismo interior, a situação do organismo interior é supostamente a mesma daquela do organismo exterior que desapareceu; esse defeito é suficiente para distinguir a lembrança da sensação; caso contrário, seria impossível distinguir a lembrança da sensação separando dela a sensação mesma.

Ao observar, portanto, que o defeito essencial que interliga a "lembrança" à "sensação" é o caráter transitório dessa última, Rousseau desconstrói, à sua maneira, as duas teses de Helvétius da *sensation continue* e da *mémoire passive*.

A terceira anotação crítica de Rousseau sobre o livro de Helvétius diz respeito à redução do espírito ao sentir. Ainda no início do seu *De l'Esprit*, Helvétius (2004, p. 26) argumenta que:

> [...] é a capacidade de perceber as semelhanças e as diferenças, as conveniências e as inconveniências, que têm entre eles e os objetos diversos, que consistem todas as operações do espírito. Ora, essa capacidade não é que a sensibilidade física mesma: tudo se reduz, portanto, ao sentir.

Parágrafos depois, ele prossegue:

> A conclusão a que chego é que, se todas as palavras das línguas designam mais que objetos, ou as ligações desses objetos conosco e entre eles, todo o espírito, por consequência, consiste em comparar as nossas sensações e as nossas ideias; quer dizer, ao ver as semelhanças e as diferenças, as conveniências e os inconvenientes que eles têm entre eles. Ora, como o julgamento não é mais do que essa percepção, eu [concluo] que as operações do espírito se reduzem a sentir. (HELVÉTIUS, 2004, p. 27).

Rousseau (2012d, p. 4696) se opõe à conclusão de Helvétius:

> [...] Perceber os objetos é sentir; perceber as ligações é julgar [...]. Elas estabelecem claramente não duas potências passivas, como diz Helvétius no começo de sua obra, mas uma substância passiva que recebe as impressões e uma potência ativa que examina essas impressões, vê suas ligações, combina-as e julga-as. Perceber os objetos é sentir; perceber as ligações é julgar.

É na *Profissão de fé* que Rousseau elabora as respostas mais sofisticadas à tese de Helvétius de que tudo se reduz ao sentir[73]. O Vigário saboiano, após ter encontrado a

---

[73] A prova disso encontra-se especificamente em três escritos de Rousseau. Em sua correspondência com o senhor de Montmollin, especialmente na *Lettre du professeur de Montmollin au pasteur de Sarasin*, de 25 de setembro de 1762. Nela Rousseau (2012b) revela que são três as intenções do *Emílio*: 1) Combater a Igreja romana; 2) Elevar-se contra a obra infernal de *Do Espírito*, que, seguindo o princípio detestável de seu autor, pretende que sentir e julgar são uma só e mesma coisa, o que evidentemente é estabelecer o materialismo; e

evidência de sua existência e a do universo que o circunda, passa a refletir sobre os objetos de suas sensações, achando neles a faculdade de compará-las e, sentindo-se de posse de uma força ativa que não sabia ter antes, ele obtém a certeza de que:

> Perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa. Pela sensação, os objetos oferecem-se a mim separados, isolados, tais como existem na natureza; pela comparação, movimento-os, transporto-os, por assim dizer, coloco-os uns sobre os outros para julgar sua diferença ou semelhança e geralmente todas as suas relações. A meu ver, a faculdade distintiva do ser ativo ou inteligente é poder dar um sentido à palavra 'é'. (ROUSSEAU, 2014, p. 379).

Para Rousseau (2014, p. 380), em clara discordância com Helvétius, sentir é diferente de julgar: "Quando as duas sensações a comparar são percebidas, sua impressão se faz, cada objeto é sentido, mas a relação entre elas nem por isso é sentida". Segundo ele, a sensação é passiva, enquanto o juízo é ativo, e isso porque, "[...] se fôssemos meramente passivos no emprego de nossos sentidos, não haveria entre eles nenhuma comunicação; ser-nos-ia impossível saber que o corpo que tocamos e o objeto que vemos são os mesmos" (ROUSSEAU, 2014, p. 381). De acordo com Maruyama (2005, p. 90-91), a incoerência de Helvétius, consoante Rousseau (2014), é comparar dois juízos, o "julgar" e o "sentir", que ele pressupõe iguais sendo diferentes.

Ainda, sobre a polêmica do "julgar é sentir", Helvétius (2004, p. 27) insiste em sua tese:

---

3) Combater os filósofos presunçosos. Na *Carta a Beaumont*, Rousseau (2005a) afirma que a *Profissão de fé* se compõe de duas partes. A primeira visa combater o moderno materialismo e a segunda visa questionar a religião revelada. Finalmente, no texto *Cartas escritas da montanha*, Rousseau (2006a, p. 154) revela a história de sua crítica ao *De l'Esprit*, de Helvétius: "Há alguns anos, quando da primeira publicação de um livro célebre, decidi atacar seus princípios, que eu julgava perigosos. Executava essa minha empreitada quando soube que o autor estava sendo perseguido. Imediatamente atirei minhas folhas ao fogo, julgando que nenhum dever poderia autorizar a baixeza de unir-se à multidão para humilhar um homem honrado oprimido. Quando tudo se acalmou, tive a oportunidade de dar minha opinião sobre o mesmo assunto em outros textos; mas disse-o sem nomear o livro nem o autor. Pensei que deveria acrescentar tal respeito por sua infelicidade à estima que sempre tive por sua pessoa. Absolutamente não acredito que essa forma de pensar me seja particular; ela é comum a todas as pessoas honestas". Em sua querela com Schinz, Masson (1911) enuncia que o erro de Schinz (1910) foi querer atribuir à primeira versão da *Profissão de fé* uma crítica direta de Rousseau a Helvétius. Para Masson (1911, p. 122), ao contrário de Schinz, "[...] uma refutação de Helvétius na *Profissão de fé* não se encontra no texto primitivo". Rousseau, diz Masson (1911), não quer juntar-se à tropa de acusadores contra Helvétius. Então, Rousseau contenta-se em opor sua doutrina espiritualista da *Profissão de fé* à teoria do autor de *Do Espírito*, talvez em um outro momento, numa segunda ou terceira escrita (MASSON, 1911). Masson (1911) também nega, opondo-se a Schinz (1910), que a *Profissão de fé* fosse um escrito somente dedicado a refutar o *De l'Esprit*. As intenções da obra, indica Masson (1911), são mais profundas, mais gerais e menos condicionadas pela atualidade imediata. Masson (1911) acrescenta à leitura crítica de Rousseau ao *Do Espírito* não apenas a *Profissão de fé*, como quer Schinz (1910), mas também passagens do Livro III do *Emílio*. Contudo, apesar das discordâncias, ambos acreditam que Rousseau enxergou no livro de Helvétius a expressão mais audaciosa do materialismo filosófico a que a *Profissão de fé* visa combater. Maruyama (2005, p. 469), numa visão próxima daquela de Masson (1911), admite que "Certamente Helvétius não é o único pensador que nosso autor tentava refutar na *Profissão de fé*, mas ele era o alvo principal de sua crítica à ideia da passividade do espírito e ao princípio do interesse na moral, tal como estes se encontravam na obra *Do Espírito*".

> À questão contida em seus limites, cabe agora examinar se julgar não é sentir. Quando eu julgo a grandeza ou a cor dos objetos que me são apresentados, é evidente que o julgamento incide sobre as diferentes impressões que esses objetos fizeram sobre os meus sentidos, [e isto] não é propriamente uma sensação; que eu posso dizer igualmente, eu julgo ou eu sinto que, de dois objetos, um, eu chamo medida (*toise*), que faz sobre mim uma impressão diferente, que eu chamo pé (*pied*); [nesse sentido,] a cor que eu chamo vermelha atua diferentemente daquela que eu chamo amarela; e eu concluo que julgar não é mais do que sentir.

Ao que responde Rousseau (2012d, p. 4697):

> Há aqui uma diferença muito sutil e muito importante a observar, uma coisa é sentir uma diferença entre uma medida (*toise*) e um pé (*pied*) e outra coisa é medir esta diferença. Na primeira operação, o espírito é puramente passivo, mas na outra é ativo [...]. Quanto à conclusão que 'julgar não é mais do que sentir', temos uma outra coisa; porque a comparação do amarelo e do vermelho não é a sensação do amarelo e do vermelho.

Maruyama (2005, p. 90-91, grifos da autora), concordando com Rousseau, expõe a fragilidade, a partir desse exemplo, da tese do "julgar é sentir" de Helvétius:

> Rousseau, notara, com razão, que havia nessa argumentação de Helvétius um problema de terminologia. Helvétius toma o termo *julgar* como um equivalente do termo *sentir* e, quando compara uma afirmação do tipo 'eu julgo' com uma outra do tipo 'eu sinto' nada mais faz do que comparar dois juízos – pois as sensações aqui são concebidas como juízos concernentes às diferentes impressões que os objetos fazem sobre os sentidos.

Ao fim do Primeiro discurso, capítulo IV, do *De l'Esprit*, Helvétius (2004, p. 51), revisitando seu grande princípio, diz: "[...] nada me impede agora de avançar, que julgar, como eu provei, não é propriamente mais do que sentir". Rousseau (2012d, p. 4699) retruca: "[...] vós reunis, sob uma palavra comum, duas faculdades essencialmente diferentes". Helvétius (2004, p. 51) escreve ainda que: "[...] o espírito pode ser considerado como a faculdade produtora de nossos pensamentos; e o espírito, nesse sentido, não é mais que sensibilidade e memória". Rousseau (2012d, p. 4699) faz uma correção à tese de Helvétius: "Sensibilidade, memória, julgamento", demonstrando que julgar não é sentir e que a memória não se liga imediatamente às sensações, e sim ao espírito.

Em sua quarta anotação crítica ao *De l'Esprit*, Rousseau assevera que o seu contemporâneo confunde os sentimentos com os juízos. Ainda no discurso I, capítulo I, de *De l'esprit en lui-même*, Helvétius (2004, p. 27-28) escreve o seguinte:

> [...] supondo que nós queiramos saber se a força é preferível à grandeza dos corpos, podemos assegurar que julgar é sentir? Sim, respondo eu: pois, para manter um julgamento sobre esse sujeito, minha memória deve me traçar sucessivamente situações diferentes onde eu possa encontrar mais comumente o curso da minha vida.

Rousseau (2012d, p. 4698) replica Helvétius com as seguintes palavras: “Como! A comparação sucessiva de mil ideias é também um sentimento? Não se deve disputar as palavras; mas o autor se utiliza de um estranho dicionário”. Na Carta VIII da Sexta Parte de *Júlia ou a nova Heloísa*, Rousseau opera uma diferença conceitual entre a “razão”, o “sentimento” e a “liberdade”. Ele assinala que Deus “[...] deu-nos a razão para conhecer o bem, a consciência para amá-lo e a liberdade para escolhê-lo” (ROUSSEAU, 1994a, p. 587). Rousseau (1994a, p. 587) acrescenta que Saint-Preux, protagonista do romance juntamente com Júlia, “[...] faz da consciência moral um sentimento, e não um julgamento, o que vai contra a definição dos filósofos”. Essa última observação Rousseau escreve em clara referência a Helvétius[74].

Uma outra polêmica entre Rousseau e Helvétius se destaca nas *Réfutations de l’Esprit d’Helvétius*. Em sua quinta anotação crítica, quase no fim da *Deuxième Lettre*, Rousseau critica a concepção de Helvétius sobre a educação e a igualdade natural dos espíritos. Esse princípio é um efeito das teses de *Do Espírito* de que os julgamentos humanos são puramente passivos (ROUSSEAU, 2012d). Rousseau (2012) perfila que as ideias de Helvétius já haviam sido previamente discutidas no artigo *Évidence* da *Enciclopédia*[75]. Malgrado Rousseau (2012d) ratificar que suas críticas à concepção helvetiana do “julgar é apenas sentir” tivessem sido previamente expostas em suas primeiras anotações ao *De l’Esprit* e na primeira parte da *Profissão de fé*, é principalmente na Carta III da parte V de *Júlia ou a*

[74] Em uma outra passagem de *Júlia ou A Nova Heloísa*, Rousseau (1994a, p. 600) separa as funções da consciência, ou seja, do sentimento interior daquelas do juízo: “[...] a consciência não nos diz a verdade das coisas, mas a regra de nossos deveres; ela não nos dita o que devemos pensar, mas o que devemos fazer, ela não nos ensina a raciocinar corretamente, mas a agir corretamente”.

[75] Nas *Réfutations,* apesar de desconhecer a autoria desse escrito, Rousseau (2012d) atribui sua escrita a um dos grandes metafísicos: Condillac ou Buffon, pelo qual Helvétius teria sido fortemente influenciado. Guilhaumou (1993) resume, através da leitura crítica de Sieyès, os principais pontos do artigo *Évidence*, ao qual Rousseau evidentemente também irá se opor. Os princípios que Rousseau e Sieyès irão contestar são os seguintes: 1) Nós sentimos, portanto, nós existimos; 2) A propriedade de sentir é uma propriedade passiva; 3) Essa propriedade passiva é o próprio ser sensitivo; 4) Todas as apreensões ou percepções não são mais do que funções puramente passivas do ser sensitivo; 5) A concepção ou a combinação das ideias ou sensações que afetam ao mesmo tempo o espírito não são mais do que uma rememoração simultânea e uma contemplação sustentada pelo interesse que essas sensações lhe causam; 6) Lembrar é o mesmo que sentir; 7) As sensações que temos são orientadas pelo nosso interesse sobre o agradável e o desagradável, daquilo que sentimos e que é proveniente dos objetos; 8) A evidência é a certeza de que nossa memória e os nossos sentidos nos trazem sobre a percepção dos objetos (GUILHAUMOU, 1993). Sobre esse último aspecto, o da evidência, Rousseau (2014, p. 278-279) diz que seu aluno, “[...] Não vendo a necessidade de ser douto nem de parecê-lo, nunca se apressa em julgar; julga somente pela evidência e está muito longe de encontrá-las nessa ocasião; ele que sabe como nossos juízos sobre as aparências estão sujeitos à ilusão, ao menos pela perspectiva”. Rousseau (2014), portanto, não entende por evidência aquilo que nos é fornecido pelos dados provenientes dos sentidos. Para ele, não é o que está posto, mas o que subjaz a experiência que pode nos revelar a certeza sobre aquilo que esperamos alcançar durante o processo de aquisição do conhecimento. Por isso, para se atingir a evidência, é necessário estar munido do espírito investigativo, que exige do pesquisador, no caso, Emílio, a paciência da espera e o caráter reflexivo sobre o experimento que está sendo/foi realizado.

nova Heloísa e na parte I do *Segundo discurso* que Rousseau desenvolve a tese contrária à de Helvétius, que justifica a desigualdade natural dos espíritos.

No discurso III, capítulo IX, *Do Espírito*, intitulado *De l'inégale capacité d'attention*, Helvétius (2004, p. 234-235) pontua que:

> [...] todos os nossos juízos falsos são o efeito ou das nossas paixões ou da nossa ignorância; donde se segue que todos os homens são dotados pela natureza de um julgamento igualmente justo; e que, ao lhes serem apresentados os mesmos objetos, todos apresentariam a esse respeito os mesmos juízos [...]. [Ou seja,] todos os homens que chamo bem organizados, tendo nascido com o espírito justo, têm em si o poder físico de se elevar às mais altas ideias.

No discurso III, capítulo XXVI, *De quel degré de passion les hommes sont susceptibles*, dessa mesma obra, Helvétius (2004, p. 348) acrescenta à sua teoria da igualdade natural dos espíritos a tese do "julgar é sentir", a qual, na verdade, a primeira é apenas sua consequência[76]:

> Com efeito, se todas as operações do espírito se reduzem a sentir, lembrar e seguir as relações que estes objetos têm entre si e conosco, é evidente que, sendo todos os homens providos, como tenho mostrado, da agudeza do sentir, da extensão da memória e, enfim, da capacidade de atenção necessárias para atingir as mais altas ideias, não há ninguém entre os homens comumente bem organizados que não possa ilustrar-se com grandes talentos.

Na primeira parte do *Segundo discurso*, em oposição indireta à teoria de Helvétius (2004), Rousseau concebe dois tipos de desigualdades entre os homens: a primeira ele chama de "natural ou física" e é estabelecida pela natureza. Esta consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a segunda ele nomeia de "moral ou política" e é fruto das convenções estabelecidas pelo consentimento geral dos homens[77]. No *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau utiliza-se de seu método antropológico para mostrar ao seu leitor que os homens não são iguais. Rousseau (2008b), ao escrever sobre a diferença geral e local da origem das línguas, constata que os determinantes climáticos e geográficos influenciaram o caráter dos habitantes e a formação das línguas tanto do meridiano como do norte. Embora ele admita que a longo prazo os homens se tornem

[76] Podemos encontrar ao longo de *Do Espírito* e de *Do Homem* outras ocorrências dessa teoria. *No De l'Esprit*, consultar principalmente o *discours* III, *chapitre* III e *chapitre* IV. No *De l'Homme*, a tese da igualdade natural dos espíritos encontra-se sobretudo ao longo da *section* II.

[77] No Preâmbulo do *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau (1999b, p. 51) sugere que não há qualquer ligação essencial entre essas duas desigualdades, "[...] pois, em outras palavras, seria perguntar se aqueles que mandam valem necessariamente mais do que os que obedecem [...]". O *Segundo discurso* tem o homem como objeto de estudo e a política como forma de entendê-lo. É o que diz Rousseau (1999b, p. 51-52) ainda no Preâmbulo: "De que se trata, pois, precisamente, neste Discurso? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo ao direito a violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que no encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real".

semelhantes, as ordens de seus progressos são diferentes. Assim escreve ele: “[...] Nas regiões meridionais, em que a natureza é pródiga, as necessidades nascem das paixões; nas regiões frias, onde ela é avara, as paixões nascem das necessidades [...]” (ROUSSEAU, 2008b, p. 139).

Maruyama (2005) salienta que, tanto no *De l’Esprit* como no *De l’Homme*, Helvétius nega a importância das causas físicas na determinação das diferenças de espírito entre os homens. A autora também ressalta que Helvétius rebate a tese das desigualdades naturais do espírito propostas por Rousseau, ora pelos diferentes graus de atenção dos homens, como mostramos anteriormente, ora pelos diferentes tipos de educação que eles recebem. Rousseau rebate as ideias de seu contemporâneo na quinta parte de *Júlia ou a nova Heloísa*, especialmente na carta III, destinada a discutir os problemas sobre educação. Ele enuncia que “[...] cada um traz ao crescer um temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter e que não se deve transformar nem forçar, mas formar e aperfeiçoar” (ROUSSEAU, 1994a, p. 487). Essa diversidade de espíritos e de gênios, que distingue os indivíduos, é obra da natureza, diz Rousseau (1994a, p. 488), “[...] pois, enfim, se os espíritos são diferentes, eles são desiguais e, se a natureza os tornou desiguais, foi dotando-os a uns mais do que a outros de um pouco mais de sentido de finura, de extensão da memória ou de capacidade de atenção”. Assim sendo, pensa Rousseau (1994a), para transformar o espírito, seria preciso transformar a organização interior do indivíduo e, para transformar o seu caráter, seria necessário transformar o seu temperamento, do qual ele depende. “[...] É, portanto, em vão que se pretenderia refundir os diferentes espíritos num modelo comum” (ROUSSEAU, 1994a, p. 489).

Para Rousseau (1994a, p. 489), diferentemente de Helvétius:

> [...] não se trata de transformar o caráter e de modificar o natural, mas, pelo contrário, de lançá-lo tão longe quanto pode ir, de cultivá-lo e de impedir que degenere, pois é assim que um homem se torna tudo o que pode ser e que a obra da natureza nele se completa pela educação.

Nessa obra, Rousseau (1994a, p. 489) antecipa o seu método para com a educação do *Emílio*, asseverando que, “[...] antes de cultivar o caráter, é preciso estudá-lo, esperar tranquilamente que se mostre, fornece-lhe as ocasiões de mostrar-se e, de preferência, antes abster-se sempre de fazer algo a agir fora de propósito”. Rousseau (1994a, p. 490) finalmente conclui suas teses sobre a desigualdade natural dos espíritos, afirmando uma vez mais que “[...] Cada homem traz ao nascer um caráter, um gênio e talentos que lhe são próprios” e que é necessário deixar formar o corpo até que a razão comece a despontar, para que só depois assim possamos cultivá-la.

Schøsler (1980) endossa as teses formuladas por Jean-Jacques n'*A nova Heloísa*. Ele defende que a teoria da tese igualitária dos espíritos formulada por Helvétius é resultado da sua convicção de que julgar é o mesmo que sentir. Segundo Helvétius, como vimos, os homens bem organizados e com igual domínio de atenção são capazes de efetuar os mesmos julgamentos sobre as mesmas coisas que lhes são apresentadas. Assim sendo, retruca Schøsler (1980), se julgar é sentir, seria impossível a qualquer homem ter um falso julgamento sobre a ligação entre duas coisas. Para completar, segundo ele, Rousseau admite que nossas ideias são provenientes de nossos sentimentos e de nossas sensações[78], porém "[...] É a organização interior, segundo Rousseau, que organiza no indivíduo as impressões recebidas por ele de fora, que faz com que as mesmas impressões desempenhem [funções] diferentes em indivíduos diferentes" (SCHØSLER, 1980, p. 73).

Outras tantas críticas aparecem nas *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*, especialmente na *Deuxième Lettre*. Temas como a estima, a probidade e o luxo mostram claramente a discordância de Rousseau em relação a Helvétius. Masson, em *Rousseau contre Helvétius*, levanta outras discordâncias na leitura que Rousseau fez de *Do Espírito*. Entre elas, destacamos o debate sobre o "*intéresse*". E é sobre esse tema que iremos nos debruçar[79]. Ao longo de *Do Espírito* e *Do Homem*, Helvétius (2004) mostra que o "*intéresse*" é a medida das ações humanas e que nós tendemos necessariamente ao nosso bem-estar particular. Para ele, a sensibilidade física e o interesse pessoal são os autores de toda justiça. Isso fica claramente exposto no discurso III, capítulo IV, de *Do Espírito*[80]:

---

78 Sobre isso, Rousseau (1994a, p. 488) escreve o seguinte: "Uma resposta peremptória, ao que me parecia, era a de negar o princípio; foi o que fiz. Supondes sempre que essa diversidade de espíritos e de gênios, que distinguem os indivíduos, seja a obra da natureza, e isto não é nada menos do que evidente. Pois, enfim, se os espíritos são diferentes, eles são desiguais e, se a natureza os tornou desiguais, foi dotando-os a uns mais do que a outros de um pouco mais de sentido de finura, de extensão da memória ou da capacidade de atenção, depende ela unicamente da força das paixões que nos animam e já está provado que todos os homens são, por sua natureza, suscetíveis de paixões suficientemente fortes para dotá-los do grau de atenção ao qual está ligada a superioridade do espírito".

79 O tema do interesse abarca outras dimensões da crítica de Rousseau a Helvétius. Daí nos debruçarmos em particular sobre esse assunto para tratarmos de temas que lhe são correlatos, como: a crítica de Rousseau à concepção de Helvétius sobre o luxo, à estima e à probidade, como observamos anteriormente. Sobre isso, é interessante notarmos as palavras de Rousseau (1994a, p. 212), que diz que em Paris "[...] Não é necessário conhecer o caráter das pessoas, mas somente os seus interesses, para adivinhar aproximadamente o que dirão de cada coisa [...]; nunca alguém diz o que pensa, mas o que lhe convém fazer pensar aos outros e o zelo aparente da verdade nunca é neles senão a máscara do interesse". Linhas depois, ele conclui o seu raciocínio: "[...] cada um pensa em seu próprio interesse, ninguém no bem comum, e, como os interesses particulares sempre se opõem entre si, há um choque perpétuo de intrigas e cabalas, um fluxo e refluxo de preconceitos, de opiniões contrárias, em que os mais inflamados, animados pelos outros, quase nunca sabem de que se trata [...]. O bom, o belo, o feio, a verdade, a virtude têm apenas uma existência local e circunscrita" (ROUSSEAU, 1994a, p. 213).

80 Percebemos essa mesma ocorrência no *De l'Homme*. Nessa obra, Helvétius (2011, p. 1) diz inicialmente que "O amor do poder em todas as espécies de governo é o único motor dos homens". Em seguida, ele pontua que "A nação é o déspota. Que deseja ela? O bem do maior número. Por quais meios obtém esse favor? Pelos

> [...] descubro facilmente a fonte das virtudes humanas; vejo que, sem a sensibilidade, a dor e o prazer físico, os homens, sem desejos, sem paixões, igualmente indiferentes a tudo, não teriam conhecido o interesse pessoal; que, sem interesse pessoal, não teriam se reunido em sociedade, não teriam estabelecido convenções entre si; que não haveria existido interesse geral e, consequentemente, nem ações justas ou injustas; e que, desse modo, a sensibilidade física e o interesse pessoal foram os autores de toda justiça. (HELVÉTIUS, 2004, p. 227).

Nesse mesmo horizonte de preocupação, em outubro de 1761, Rousseau escreve a *Lettre a M. d'Offreville*, sobre se existe ou não uma moral a ser demonstrada. O assunto dessa correspondência nos remete ao debate previamente exposto no Livro III do *Emílio* sobre o interesse particular ligado ao bem público. A discussão sobre o interesse, tema central da *Carta*, ocorre entre o adversário do *Monsieur de Offreville* (cujo nome não é revelado, mas pelas ideias se poderia depreender que seja o autor de *Do Espírito*), o próprio *Monsieur* e a opinião de Rousseau sobre a querela entre ambos. Primeiramente Rousseau (2012b, p. 3881) expõe a opinião do adversário de *Offreville*, que sustenta que "[...] todo homem não atua o que quer que ele faça, senão relativamente a si mesmo, e que até nos atos de virtude mais sublimes, até nas obras de caridade mais puras, cada um liga tudo a si". Em seguida, Rousseau (2012b, p. 3881), escrevendo sobre a opinião de seu amigo, diz: "Vós, Senhor, pensa que nós devemos fazer o bem pelo bem mesmo, sem nenhum retorno de interesse pessoal". Rousseau (2012b), por fim, expõe sua opinião sobre a disputa entre ambos. Inicialmente ele aceita a opinião do adversário de *Offreville*, ponderando que é necessário que tenhamos um motivo para agir e que esse motivo não pode ser estranho a nós, porque somos nós que o colocamos em ação. Depois ele divide o "interesse" em dois tipos: o interesse sensual e palpável e o interesse espiritual e moral. O primeiro, explica Rousseau (2012), liga-se unicamente ao nosso bem-estar material, à fortuna, à consideração, aos bens físicos que podem resultar para nós da boa opinião do outro. Esse tipo de "*intéresse*" só produz um bem particular e não pode ser considerado em si mesmo como uma boa ação. O segundo, ao contrário, não depende das vantagens da sociedade, pois é relativo ao nosso bem-estar absoluto, ou seja, ao bem-estar da nossa alma. Nesse sentido, explica Rousseau (2012b, p. 3882): "[...] é o único que está relacionado intimamente à nossa natureza e tende à nossa verdadeira felicidade".

---

serviços que o rendem. Então, toda ação conforme o interesse do grande número é justa e virtuosa: então o amor do poder, princípio motor dos cidadãos, deve os exigir o amor das justiças e dos talentos" (HELVÉTIUS, 2011, p. 7). Finalmente ele conclui: "O que produz este amor? A felicidade pública" (HELVÉTIUS, 2011, p. 7-8). Masson (1911, p. 115) observa que Rousseau se opõe ao "utilitarismo" de Helvétius, que quer "[...] concorrer ao bem público em prol do seu interesse". Para Rousseau, salienta Masson (1911, p. 116), "Os homens aproximam-se pelo amor de si tornado universal, e não pelas necessidades. Isso só criaria a guerra de todos contra todos".

Rousseau (2012b) torna-se um defensor do interesse moral[81]. Ele alega, para tanto, que “[...] nós temos um amor natural para a ordem, para o belo moral, este amor é assaz vivo para ele, mesmo por prevalecer sobre todas as nossas paixões, [assim] a consciência é inata no coração do homem e não é obra dos preconceitos da educação” (ROUSSEAU, 2012b, p. 3883). Rousseau (2012b, p. 3885-3886) encerra sua *Carta* explicando que a virtude, própria do interesse moral, não traz felicidade e não nos garante afastar os males do corpo ou igualmente conquistar bens físicos, mas ela traz paciência a uns e alegria a outros: “[...] Nós temos, portanto, por todos os seus efeitos, um verdadeiro interesse em cultivá-la e nós fazemos bem em trabalhar por esse interesse, qualquer que seja a situação onde ela seja insuficiente, sem esperar por uma vida a chegar”.

Sobre isso, Besse (1972, p. 136) faz ecoar a crítica de Rousseau contra Helvétius: “Helvétius pensa que o amor de si acende necessariamente a origem do desejo de poder”. Para ele, embora Helvétius tenha sido em vida hostil a toda potência do dinheiro, mesmo assim ele foi o ancestral do utilitarismo inglês, o país berço do capitalismo. Rousseau não crê, diz Besse (1972), que uma sociedade fraterna possa ser fundada sobre relações de interesse estrito entre os indivíduos e que aquilo que Helvétius elogia, o livre comércio, na verdade é uma guerra mascarada. Contra isso, complementa ele, Rousseau estabelece a lei como antídoto contra o liberalismo comercial (BESSE, 1972). Maruyama (2005), mais comedida em suas opiniões sobre Helvétius, pondera que se de início no *De l’Esprit* Helvétius liga o interesse aos prazeres físicos, no final de sua investigação esse interesse se torna impessoal e submetido à generalidade do interesse da sociedade política[82]. Portanto, sublinha a autora, “[...] sua ‘moral do interesse’ [a de Helvétius] não se confunde com a defesa do egoísmo nem depende inteiramente de uma concepção da natureza humana” (MARUYAMA, 2005, p. 55). A partir disso, a autora conclui que a moral helvetiana não tem o prazer como finalidade e que a ela não pode ser atribuído o hedonismo (MARUYAMA, 2005).

2.2.3.2 A seção V de *Do Homem* e as críticas de Helvétius a Rousseau

Essa defesa prévia da filosofia de Helvétius é importante, na medida em que prepara terreno para a defesa do autor de *Do Espírito* às críticas feitas por Rousseau em

---

81 Acerca da *Lettre a M. d’Offreville,* Derathé (2011, p. 103) perfila que a moral rousseauniana é notadamente individualista e espiritualista: “[...] Praticar a justiça é preferir o bem de nossa alma e fazer representar um interesse de ordem superior, em oposição aos nossos interesses materiais”. Faguet (1910), por seu turno, afirma que só o interesse da alma, numa perspectiva rousseauniana, é compatível com a moralidade.

82 Sobre isso, no livro de Maruyama (2005), ver as diferenças e as convergências entre a vontade geral de Rousseau e o interesse geral de Helvétius, em especial no Preâmbulo da obra.

Lettres sur la réfutation de l'Esprit d'Helvétius. É principalmente na *section* V de *Do Homem* que Helvétius faz a defesa de sua filosofia, bem como opõe-se ao pensamento de Rousseau[83]. Dentre todas as críticas feitas por ele, destacamos cinco delas: 1) A crítica à tese de Rousseau de que "julgar" e "sentir" são duas operações diferentes; 2) A negação da ideia proposta por Rousseau de que a organização interior define o que é o espírito; 3) A oposição de Helvétius contra o inatismo da consciência moral rousseauniana; 4) A crítica de Helvétius sobre a negação do interesse por parte de Rousseau; 5) A defesa das *Luzes* feita por Helvétius contra o "elogio da ignorância" no *Segundo discurso* de Rousseau.

A crítica à tese de Rousseau de que "julgar não é sentir" está exposta no *De l'Esprit* e no *De l'Homme*. Em *Do espírito*, Helvétius (2004, p. 30) diz que "[...] não há juízo falso que não seja um efeito quer de nossas paixões, quer de nossa ignorância". Segundo o pensador francês, a ideia de Rousseau de que os juízos nos conduzem ao erro[84] não pode ser levada às últimas consequências, haja vista que são outros os motivos que nos instigam para tal.

> [...] O erro não está, pois, essencialmente vinculado à natureza do espírito humano; nossos falsos juízos são, portanto, o efeito de causas acidentais que não supõe em nós de modo algum uma faculdade de julgar distinta da faculdade de sentir; o erro é, pois, apenas um acidente; de onde se segue que todos os homens têm essencialmente o espírito justo. (HELVÉTIUS, 2004, p. 51).

Helvétius (2011, p. 10) esclarece que "[...] Seria inútil, para explicar as diferentes operações do espírito, admitir em nós uma faculdade de julgar e de comparar distinta da faculdade de sentir". É o interesse o princípio que nos faz comparar os objetos entre si e a observar as suas ligações, e esse interesse é apenas um efeito da sensibilidade física, realça ele (HELVÉTIUS, 2011). O autor defende ainda a tese de que todas as nossas ideias nos vêm pelos sentidos. Para provar que seu argumento do "julgar é sentir" é correto, ele infere que a todo instante:

> Um homem é envolvido por uma infinidade de objetos; é necessariamente afetado por uma infinidade de sensações, é tomado por uma infinidade de julgamentos, mas

---

[83] Helvétius faz diversas críticas a Rousseau ao longo de *Do Homem*, mas é principalmente no decorrer da *section* V que essas críticas tomarão contornos claros. Além das críticas mencionadas por nós no corpo do texto, destacamos outras, como a análise do conceito de piedade, a questão da bondade natural e algumas observações sobre o estado de natureza e as contradições sobre educação presentes no *Emílio* e na *Nova Heloísa*. No entanto, por uma questão de delimitação teórica, da mesma forma que expomos as críticas feitas por Rousseau a Helvétius, faremos o mesmo aos expormos as críticas de Helvétius a Rousseau. Caso contrário, corremos o risco de nos alongarmos ainda mais neste ponto de discussão.

[84] A crítica de Helvétius à concepção de Rousseau que aponta que os "juízos nos conduzem a erros" está presente no Livro III do *Emílio* e está ligada à ideia de que o raciocínio, como vimos, além de ser o constante abuso da razão, "[...] não nos ensina de modo algum a conhecer as verdades primitivas que servem de elementos às outras [...]; longe de nos esclarecer, ele nos torna cegos, não edifica a alma, mas exaspera e corrompe o julgamento que deveria aperfeiçoar" (ROUSSEAU, 2005f, p. 149).

> ele os faz tão rápido que ele não toma conhecimento do que faz. Aqui a natureza dos julgamentos é a mesma das sensações[85]. (HELVÉTIUS, 2011, p. 5).

Consoante Helvétius (2011, p. 5), todas as operações do espírito se reduzem ao sentir: "É este princípio que nos explica que é dos nossos sentidos que nós tiramos as nossas ideias. É ao aperfeiçoamento desses sentidos que nós devemos o maior ou menor entendimento do nosso espírito". Para ele, os sentidos são a causa dos nossos interesses. Helvétius (2011, p. 10) perfila que "[...] Este interesse fundado sobre o amor de nossa felicidade não pode ser mais do que um efeito da sensibilidade física [...]". Contra a ideia de Rousseau de que "julgar" é diferente de "sentir", em *Notes* sobre a *section* V de *Do Homem*, o filósofo sustenta que a sua tese do "julgar é sentir" é verdadeira e que, se Rousseau tivesse investigado mais a fundo, esse princípio teria descoberto que o juízo nada mais é do que o interesse que nós temos de comparar os objetos entre eles e que "[...] [este interesse] tem sua origem no sentimento do amor de si, [que é o] efeito imediato da sensibilidade física" (HELVÉTIUS, 2011, p. 4).

Reconhecendo que a causa do nosso entendimento está na sensibilidade física, Helvétius nega, contra Rousseau, que a organização interior e exterior a um indivíduo possa determinar o desenvolvimento do seu espírito. No *discours* III, *chapitre* II, *De la finesse des sens*, do *De l'homme*, Helvétius lança sua crítica a Rousseau; ele diz que "A perfeição maior ou menor dos organismos dos sentidos não influi em nada sobre a justeza do espírito; os homens, qualquer impressão que eles recebam dos mesmos objetos, devem sempre perceber as mesmas ligações entre os objetos" (HELVÉTIUS, 2004, p. 213). Helvétius (2004, p. 213) suscita que, pelo sentido da visão, ao qual nós devemos o maior número de ideias, as diferenças percebidas entre os objetos para duas ou mais pessoas é sempre a mesma: "[...] A medida (*toise*) parece sempre aos olhos maior que o pé (*pied*); a neve, sempre o mais branco de todos os corpos; e o ébano, a mais escura de todas as bebidas".

Helvétius (2004) acredita que a organização exterior ao indivíduo, os objetos e sua extensão, por exemplo, independe do olhar de quem vê. Ele defende que os pequenos detalhes sempre escaparão à vista humana, mesmo aos espíritos mais bem organizados. Isso posto, os objetos nos são sempre apresentados da mesma forma, em sua simplicidade, e, portanto, como crê Helvétius, em nada influenciam sobre a justeza do nosso espírito. Dessa forma, o autor de *Do Espírito* postula que "[...] a extensão do espírito se mede pelo número de ideias e combinações" que um homem pode fazer (HELVÉTIUS, 2004, p. 214). Para ele, as

---

85 Helvétius (2011) chama isso de "sensações fracas" e assevera que elas não produzem em nós nem conhecimento nem memória (lembrança). As "sensações fortes", ao contrário, são frutos da nossa atenção e, por isso, resultam para o homem em conhecimento, pois concentram todo nosso espírito sobre um objeto (HELVÉTIUS, 2011).

qualidades de um indivíduo se igualam de alguma forma a de um outro, por isso o organismo externo, a visão, por exemplo, em nada pode influir sobre a extensão do nosso espírito (HELVÉTIUS, 2004). O filósofo termina esse capítulo deixando uma pergunta a responder: a que se deve a grande desigualdade dos espíritos? Sobre isso, ele nos diz que:

> [...] entre os homens que eu chamo bem organizados, não há maior ou menor perfeição dos organismos tanto exteriores quanto interiores, dos sentidos, associada à superioridade das luzes; e que é necessariamente de uma outra causa que depende a grande desigualdade dos espíritos. (HELVÉTIUS, 2004, p. 215).

A resposta à pergunta anterior e à lacuna deixada nesse trecho de *Do espírito* aparece nesse mesmo escrito, mais exatamente no *chapitre* XXVI: “A grande desigualdade do espírito que percebemos entre os homens depende unicamente da diferente educação que eles recebem e do desconhecido encadeamento das diversas circunstâncias nas quais eles se encontram” (HELVÉTIUS, 2004, p. 348). No *De l’Homme*, Helvétius reforça suas convicções expostas no *De l’Esprit*. No *Do homem*, ele sinaliza que “[...] não é nem a força do corpo, nem a frescura dos organismos, nem a maior ou menor fineza dos sentidos que depende a maior ou menor superioridade do espírito” (HELVÉTIUS, 2011, p. 13). Posteriormente Helvétius (2011, p. 6-7) sublinha que:

> [...] malgrado a diferença de suas afeições, a desigual perfeição de seus organismos, todos podem se elevar às mesmas ideias. [...] Nós portamos os mesmos julgamentos sobre os mesmos objetos. Nós podemos sempre adquirir o mesmo número de ideias, por consequência, o mesmo entendimento do espírito [...]; os homens percebem sempre as mesmas ligações entre os objetos; a desigual perfeição de seus sentidos não tem nenhuma influência sobre seus espíritos.

Um outro aspecto importante da filosofia de Rousseau é criticado por Helvétius, especialmente no *De l’Homme*. Trata-se do inatismo da consciência moral proposto pelo autor do *Emílio*. Helvétius (2011) observa que no *Emílio* Rousseau afirma que o sentimento de justiça é inato no coração do homem. Helvétius (2011, p. 4-5) responde dizendo que “Todos seriam justos se o céu tivesse gravado em todos os corações os verdadeiros princípios da legislação. Este sentimento seria tão natural como o prazer e a dor física”. A saída encontrada por ele contra o inatismo de Rousseau é de que somente as leis consentidas pelos homens podem dar a medida da virtude[86] (HELVÉTIUS, 2011). Helvétius (2011, p. 7) ironiza o inatismo natural ou o que existe de naturalmente bom no homem, pontuando que “[...] Não é o sentido do belo moral e o amor da glória e da pátria que formam os Horácios, os Brutos e os

---

[86] Esta teoria não se afasta muito da de Rousseau, que assinala que “As leis não são propriamente mais do que as condições da associação civil. O povo, submetido às leis, deve ser o seu autor. Só aqueles que se associam cabem regulamentar as condições da sociedade” (ROUSSEAU, 1999d, p. 108).

Scaevolas". Contra a tese do inatismo da consciência moral de Rousseau, Helvétius (2011) reafirma sua ideia de que a sensibilidade física é a única qualidade essencial à natureza do homem e que em nós tudo o que somos é produto da educação que recebemos.

No *De l'Homme*, Helvétius não deixa incólume a rejeição de Rousseau à importância do "*intéresse*" como um dos motores da vida humana, seja na vida política ou na aquisição dos conhecimentos próprios de sua curiosidade. Helvétius (2011) questiona por que Rousseau nega o "*intéresse*" como motor único e universal dos homens. Ele declara que no *Emílio* Rousseau defende o princípio inato de justiça para proteger o indivíduo dos prejuízos que ocorreriam a ele ao entregar-se a *res publica*. Helvétius (2011, p. 5) nega essa possibilidade, ao enunciar "[...] que ninguém jamais concorreu sem prejuízo ao bem público". Consoante Helvétius (2011), na vida em sociedade, o interesse é o que move as ações humanas, havendo eventualmente prejuízo para um e para outro tão logo nenhum indivíduo possa representar integralmente os seus desejos no convívio social. No entanto, ressalta Maruyama (2005, p. 467), "[...] Helvétius concebe o que chamamos a moral do interesse a partir da redução do espírito à sensibilidade física, da análise das paixões, assim como das considerações acerca da história do homem". O interesse é para Helvétius, portanto, não apenas um motivo da ação política, como vimos, mas uma peça fundamental na aquisição pelo homem de novos conhecimentos.

Essa crítica de Helvétius à negação do "*intéresse*" realizada por Rousseau instiga o autor de *Do Homem* a uma outra discordância com relação ao seu contemporâneo. Já no *De l'Esprit*, Helvétius acusa Rousseau de ser um apologista da ignorância[87]. Essa defesa da razão (*Luzes*) feita por Helvétius contra o elogio da ignorância desenvolvido por Rousseau encontra-se presente na *section* V de *De l'Homme*. Helvétius (2011) destaca que Rousseau quer preservar o homem sem valorizar sua indústria. Helvétius (2011, p. 3) defende, em claro desacordo com Rousseau, que não há ligação entre o aperfeiçoamento das ciências e a corrupção dos costumes: "[...] A experiência ensina aos seus povos que o gênio, as luzes e os conhecimentos são verdadeiras causas de sua potência, de sua prosperidade, de sua virtude". Posteriormente, na mesma obra, Helvétius (2011, p. 12) rebate a responsabilidade atribuída por Rousseau de que as ciências degeneram os costumes[88]: "As artes e as ciências são a glória de uma nação; elas acrescentam [potência] à sua felicidade. É, portanto, unicamente ao despotismo interessado de os proteger, e não às ciências mesmas, que é necessário atribuir a

---

[87] Essas críticas de Helvétius referem-se a algumas passagens de Rousseau, especialmente no Livro III do *Emílio* e nos últimos parágrafos da *Profissão de fé*.

[88] Não é do nosso conhecimento que Helvétius tenha lido o *Discurso sobre as ciências e as artes* de Rousseau, pois, em suas críticas, ele refere-se sobremaneira ao *Emílio*, à *Profissão de fé* e à *Nova Heloísa*. No entanto, é sobretudo no *Primeiro discurso* que Rousseau sustenta a tese de que as ciências ajudam a degenerar os costumes.

decadência dos impérios”. Os governos, e não as ciências, para Helvétius (2011, p. 2), são os responsáveis pela decadência de um povo: “[...] As ciências não engendram, portanto, os males públicos, proporcionados em cada Estado pelo poder arbitrário”. Helvétius (2011, p. 35) critica Rousseau por sua leitura positiva da ignorância; para ele, o homem só pode tornar--se autônomo através da instrução, ou seja, “O homem razoável é aquele que tem julgamentos justos e, para isso, é necessário estudar as ciências e as artes[89]”.

2.2.3.3 Uma possível defesa da filosofia de Rousseau frente às críticas de Helvétius

Helvétius é pontual em suas críticas a Rousseau, porém o autor de *Do Homem* ficou preso ao senso comum das análises feitas contra o autor do *Emílio* na segunda metade do século XVIII[90]. Rousseau teve a oportunidade em vários de seus escritos de defender-se das críticas referentes a ele. Para isso, utilizou-se de suas sucessivas obras, que evidentemente procuravam corrigir e avançar suas teorias para responder à maior parte dos seus críticos acerca dos ataques feitos à sua filosofia. Na polêmica entre Rousseau e Helvétius sobre a tese do “julgar é sentir”, o pensador francês manifesta, como vimos, que os falsos juízos são produzidos ou pelo efeito das paixões ou pela ignorância dos homens. Rousseau, diferentemente de Helvétius, não desloca a questão do falso juízo somente às causas acidentais, isto é, aos acontecimentos objetivos, que são exteriores à relação entre o “entendimento” e os “sentidos”[91]. É elementar, para Rousseau, que os sentidos são primários e não nos informam

---

89 Apesar da peremptória afirmação de Helvétius de que Rousseau é um panegirista da ignorância, o autor do *Emílio*, em algumas passagens de suas obras, dispensa um tom elogioso às ciências e às artes. As criações e os avanços da modernidade, em termos de desenvolvimento no campo das ciências, são uma prova incontestável do auxílio da razão no aprimoramento do homem como ser social. A razão é, desse modo, o guia dos homens na vida em sociedade (ROUSSEAU, 1995). Rousseau reconhece isso e ressalta, em seu *Prefácio de Narciso*, a importância das academias, das escolas, das universidades, dos teatros e das bibliotecas na vida cultural de um povo. Em seu *Contrato social*, o genebrino ratifica sua posição dizendo que “[...] das luzes públicas resulta a união do entendimento e da vontade no corpo social, daí o perfeito concurso das partes e, enfim, a maior força do todo” (ROUSSEAU, 1999d, p. 108). Sobre o papel das ciências no pensamento de Rousseau, consultar o artigo de Vasconcelos (2016).

90 Entre as inúmeras críticas feitas depois de 1749 (data da publicação do *Discurso sobre as ciências e as artes*), destacamos a conhecida *Lettre de Voltaire à Rousseau*, a 30 de agosto de 1755, em que o autor do *Dictionnaire philosophique* faz duras críticas à tese de Rousseau no *Segundo discurso*, de que as letras, as ciências e as artes são responsáveis por corromper os costumes. Nessa *Carta*, conhecemos a célebre ironia de Voltaire com relação a Rousseau. Na *Lettre*, o filósofo francês postula que “Ninguém poderia pintar um quadro com cores mais fortes dos horrores da sociedade humana, para os quais nossa ignorância e debilidade têm tanta esperança de consolo. Ninguém jamais empregou tanta vivacidade em nos tornar novamente animais: pode-se querer andar com quatro patas quando lemos vossa obra. Entretanto, como já faz mais de sessenta anos que perdi este costume, percebo, infelizmente, que é impossível recomeçar e deixo essa maneira natural àqueles que são mais dignos que vós e eu”; essa correspondência encontra-se em *Oeuvres Complètes* (ROUSSEAU, 2012a).

91 Porém, a ideia de um condicionamento da criança através da educação não pode ser desprezada em *Júlia ou a nova Heloísa*, especialmente quando Rousseau (1994a, p. 493-494) defende que “[...] o essencial da educação

sobre o "verdadeiro" ou o "falso" das coisas, pois é a atividade do juízo que determina essa diferença. Contudo, na *Profissão de fé*, Rousseau enuncia que "[...] A verdade está nas coisas, e não no meu espírito, que as julga" (ROUSSEAU, 2014, p. 381). Ou seja, para ele, sem o *sentiment intérieur*, a razão erra, porque, quanto mais colocamos dos nossos juízos nos objetos, mais nos equivocamos em nossos julgamentos (ROUSSEAU, 2014).

Ainda sobre a tese do "julgar é sentir", Helvétius diz, na mesma linha de sua proposta anterior, que não apenas os falsos juízos são produzidos através dos condicionantes externos aos homens, bem como só essas causas externas podem salvar os indivíduos dos prejuízos das paixões e da má educação que os atingem. Na quinta parte, especialmente na Carta III de *Júlia ou a nova Heloísa*, Rousseau (1994a, p. 587), provavelmente contra a visão determinista de Helvétius e a favor da liberdade moral do homem, postula a superioridade do *sentiment intérieur* sobre as causas externas a ele[92]:

> Ouço muito argumentar contra a liberdade do homem e desprezo todos esses sofismas, porque um argumentador me prova em vão que não sou livre, o sentimento interior, mais forte do que todos os seus argumentos, desmente-os sem cessar e, seja qual for o partido que eu tomar, não importa qual deliberação, sinto perfeitamente que depende apenas de mim tomar o partido contrário [...]. Nós não nos supomos ativos e livres, sentimos que o somos. Cabe a elas provar não somente que este sentimento poderia enganar-nos, mas que nos engana de fato.

Helvétius, além de ligar a vontade humana aos condicionantes externos a ela, acusa Rousseau de excluir da ação humana o princípio do interesse. Em sua leitura do *Emílio*, Helvétius negligencia que o "*intéresse*" tem importância fundamental no aprendizado do aluno de Rousseau. Em várias passagens do seu alfarrábio sobre educação, Rousseau (2014, p. 282) destaca que Emílio "[...] Não procura conhecer as coisas pela sua natureza, mas apenas pelas relações que o interessam". Ele conclui assim o seu Livro III do *Emílio*, da mesma forma que inicia essa parte do seu livro: "[...] Até agora não conhecemos outra lei que não a

---

é fazer o infante sentir o jugo da necessidade". Sobre isso, Helvétius (2011) perfila que Rousseau se contradiz, visto que, por um lado, ele nega que podemos mudar o caráter das crianças e, ao mesmo tempo, afirma que é necessário submetê-las ao jugo da necessidade. Isso demonstraria que a educação pode e não pode transformar o temperamento da criança, o que seria evidentemente uma contradição. Outra ocorrência de um processo de "condicionamento educativo" na obra de Rousseau pode ser notada no *Discurso sobre a desigualdade*. Após afirmar que o meio social influencia a maneira de ser dos indivíduos, Rousseau (1999b) declara que a diferença entre os espíritos é uma consequência direta da educação que eles receberam.

92 Contudo, apesar de Rousseau afirmar que a tese do "julgar é sentir" de Helvétius desemboca numa espécie de visão determinista do mundo, é dizer, numa visão própria ao materialismo filosófico, Maruyama (2005, p. 142) sai em defesa do autor de *Do Espírito* e diz que não há, em seu pensamento, um determinismo natural ou físico: "[...] O papel das paixões, dos prazeres e do interesse no processo intelectual do espírito [...] permitia a Helvétius mostrar que não há um determinismo natural ou físico: em cada uma de nossas experiências, antes que os órgãos dos sentidos sejam afetados pelos objetos exteriores, temos uma disposição da alma, caracterizada pelo estado de nossas paixões e de nossos desejos, os quais determinam, por assim dizer, as próprias impressões e sensações ou, ao menos, o grau em que somos afetados por esta".

da necessidade; agora nos deparamos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom" (ROUSSEAU, 2014, p. 214); "utilidade" e "interesse" são duas constantes no *Emílio*. O que Rousseau nega é a redução radical do interesse à sensibilidade física, como vimos na *Lettre à Offreville*. Maruyama (2005, p. 486) observa que, "Para Rousseau, o interesse, assim como os prazeres e as necessidades físicas, não pode servir de princípio nem de motivo das ações e das ideias morais". Assim, contra a "moral do interesse" de Helvétius, Rousseau contrapõe o *sentiment intérieur*. É sobre isso que escreve Maruyama (2005, p. 486):

> [...] não sendo um caso de um método de redução, como é o caso do princípio do interesse de Helvétius, o princípio do sentimento moral aparece como ponto de partida ou *commecement* da experiência moral. Trata-se, sem equívoco, de um princípio, e não de um motivo que se tornara princípio. O sentimento moral inato é o que inaugura o mundo moral para cada indivíduo, dando significação a termos como virtude, bem e justiça.

Helvétius certamente não reconhece a dualidade metafísica promovida por Rousseau na *Profissão de fé* entre o ser passivo e sensitivo e o ser ativo e inteligente[93]. Ele também rejeita, no pensamento de Rousseau, a organização interior como aquela que define o espírito. Como vimos, no *De l'Esprit* Helvétius (2004, p. 213) afirma que a maior ou menor perfeição dos organismos dos sentidos não influi em nada sobre a justeza do espírito: "[...] os homens, qualquer impressão que eles recebem dos mesmos objetos, devem sempre perceber as mesmas ligações entre os objetos". Para Rousseau (2014), embora a verdade esteja nas coisas, e não em nosso espírito, que as julga, é sempre do indivíduo que parte a sentença sobre aquilo que ele analisa e compara. Na visão de Rousseau (2014), não há como desprezarmos a ação da vontade, da razão e do sentimento na avaliação que os homens fazem da realidade contingente a eles. Ainda que o genebrino reconheça que a verdade está nos objetos, ele não despreza as diversas interpretações que os homens podem ter sobre esses mesmos objetos. Para Rousseau, portanto, nem a atenção nem a educação garantem uma visão uniforme dos indivíduos sobre um só e mesmo objeto, como quer Helvétius[94].

---

93 Sobre isso, Rousseau (2014, p. 392) assevera que, "Meditando sobre a natureza do homem, acreditei descobrir nela dois princípios distintos, dos quais um o elevava ao estudo das verdades eternas, ao da justiça e do belo moral, às regiões do mundo intelectual, cuja contemplação faz as delícias dos sábios, e o outro o trazia de volta basicamente a si mesmo, sujeitava-o ao império dos sentidos, às paixões que são seus ministros e contrariava por elas tudo o que lhe inspirava o sentimento do primeiro". Ao dividir o homem em um ser espiritual e em um ser físico, Rousseau opõe a dualidade metafísica ao rebaixamento do indivíduo ou à igualdade dos espíritos, defendida por Helvétius. Masters (2002) aborda esse assunto em *La philosophie politique de Rousseau*, em especial no capítulo II, na seção intitulada *La métaphysique dualiste*.

94 Isso nos remete à discussão entre "verdade" e "verossimilhança" presente nas *Réfutations*, sobretudo na versão apresentada por Masson das notas feitas por Rousseau ao *De l'Esprit*. Helvétius (2004, p. 26-27) declara: "[...] esses objetos [que nos apresenta a natureza] têm relações entre eles; o conhecimento dessas ligações forma aquilo que nós chamamos do espírito [...]". Rousseau retruca Helvétius afirmando que a "[...] a capacidade maior ou menor a conhecer é o que faz o mais ou menos do espírito" (MASSON, 1911, p. 106).

Helvétius também se opõe ao inatismo da consciência moral de Rousseau. O que o autor de *Do Espírito* não leva em conta em sua leitura do *Emílio* é que, para Rousseau, o homem não nasce nem bom nem mau, pois, enquanto ele permanece limitado à sua sensibilidade física, nada há de moral em suas ações (ROUSSEAU, 2014). O selvagem de Rousseau (2014) não nasce com o sentimento inato de justiça plenamente desenvolvido, como interpreta Helvétius. Na *Profissão de fé*, Rousseau (2014) ratifica que os sentimentos são anteriores às ideias, por isso não é o conhecimento que é inato, é o sentimento que o é. Esses sentimentos são o amor de si e a consciência moral, que só são aflorados quando os homens se tornam seres sociais[95] (ROUSSEAU, 2014). Ao contrário da leitura feita por Helvétius, Rousseau no *Emílio* não procurou na consciência moral a saída para os conflitos da vida em sociedade. Nessa obra, em especial no Livro V, Rousseau (2014) avalia que a lei, a partir da vontade geral, é soberana frente à realidade da sociedade política.

Helvétius acusa Rousseau de ser um apologista da ignorância, no entanto os dois elogios que Jean-Jacques faz sobre esse assunto no *Emílio* carecem de uma melhor interpretação por parte do autor de *Do Espírito*. Ainda no Livro III do *Emílio*, Rousseau enaltece a ignorância para rebater os filósofos, que, com o seu discurso retórico, só oneram os cofres públicos[96]. A ignorância seria um meio de evitar esse desperdício de "muitas inutilidades", "Visto que, quanto mais os homens sabem, mais eles se enganam; o único meio de evitar o erro é a ignorância" (ROUSSEAU, 2014, p. 277). Quase no final de sua *Profissão de fé*, Jean-Jacques opõe a ignorância ao orgulho douto da filosofia e da religião, que despreza as qualidades do povo, ao mesmo tempo que estimula nele o fanatismo de suas seitas. Sobre isso, escreve Rousseau (2014, p. 447-449):

> [...] aprende a ser ignorante [...]; o abuso do poder produz a incredulidade. Todo homem douto despreza o sentimento do vulgo [...]. A orgulhosa filosofia conduz ao fanatismo. Evita esses dois extremos [a filosofia e a religião] [...]. Ousa confessar Deus entre os filósofos; ousa pregar a humanidade entre os intolerantes [...]; o que importa é cumprir teus deveres na terra e é esquecendo-te de ti mesmo que trabalhas por ti. Meu filho, o interesse particular nos engana; só a esperança do justo não ilude.

Consoante Rousseau, podemos nos aproximar de visões mais próximas da verdade, mas nunca alcançá-la de forma unívoca como quer Helvétius, exatamente porque cada um de nós possui um temperamento, um caráter e uma organização interior diferente do outro.

95 Sobre a transformação do homem amoral em ser social na filosofia de Rousseau, ler principalmente a primeira parte do *Segundo discurso* e a *Carta a Christophe de Beaumont*.

96 Como veremos, no ponto de discussão relacionado às ciências, Rousseau condenava os elevados gastos da corte francesa com o pagamento de pensões para cientistas e filósofos. Segundo ele, isso onerava os cofres públicos, porque, além de não resultar em um benefício prático para o povo, como o trabalho de um agricultor ou de um artesão, por exemplo, gastava-se o erário público inutilmente. Nesse sentido, a "ignorância" de um homem simples era mais importante, para Jean-Jacques, do que o conhecimento de um homem douto, porque representava benefícios para a sociedade, e não apenas "um discurso retórico".

O sentido da crítica de Rousseau no *Emílio* não é para que sigamos uma ignorância cega, como pensou Helvétius. Ao contrário, Rousseau (2014) desmente essa acusação de seu contemporâneo realçando que a saúde do povo está no cultivo dos seus costumes, no cuidado com o seu trabalho, no amor pela pátria e no respeito pelas leis[97]. Por tudo isso, as críticas do autor do *De l'Homme* não passam de uma leitura superficial da filosofia de Rousseau, como observa Schøsler (1980).

2.2.3.4 Diderot e Rousseau contra Helvétius

Diderot, apesar de suas reservas críticas com relação à filosofia de Jean-Jacques[98], em dois de seus escritos, *Réflexions sur le livre de l'Esprit* e *Réfutation de l'Homme d'Helvétius*, aproxima-se das críticas de Rousseau na primeira parte da *Profissão de fé* e nas *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*. Schøsler (1980) observa que a posição sensualista de Diderot na *Réfutation de l'Homme d'Helvétius* torna mais legítima uma reaproximação com Rousseau[99]. Todavia, essa aproximação crítica entre Diderot e Rousseau com relação ao pensamento de Helvétius será mais bem percebida em seu primeiro escrito. Nesse texto, Diderot realiza de início algumas constatações preliminares sobre o livro de Helvétius que estão em consonância com a leitura de Rousseau sobre o *De l'Esprit*. Diderot (1875) pontua que: 1) Helvétius atribui a sensibilidade à matéria em geral; 2) Ele reduz todas as funções intelectuais à sensibilidade; 3) Não diferencia a atividade do espírito das percepções dos sentidos, por isso não reconhece a diferença entre o homem e a besta; e 4) Ele acredita que não há no espírito nada que o conduza a um falso juízo. Segundo Diderot (1875), Helvétius liga todos os nossos julgamentos errôneos à ignorância, ao abuso das palavras e ao fogo das paixões. Para o autor de *Do Espírito*, sublinha Diderot (1875), se um homem raciocina mal, é que ele não teve acesso aos dados verdadeiros para raciocinar melhor.

---

[97] No tocante as posições de Rousseau a favor do cultivo de uma vida simples, dos cuidados com o trabalho, do amor pela pátria e do respeito pelas leis, ler na obra de Rousseau principalmente o *Discurso sobre as ciências e as artes*, os Livros IV e V do *Emílio*, a *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, o *Projeto de constituição para a Córsega* e as *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*.

[98] Na *Réfutation de l'Homme de Helvétius*, Diderot critica a concepção do estado de natureza, da bondade natural do selvagem, e a retórica do discurso de Rousseau. Num quadro comparativo entre a filosofia de Helvétius e a de Rousseau, Diderot (1875, p. 57-58) é tácito em afirmar que: "A diferença que há entre Helvétius e Rousseau é que os princípios de Rousseau são falsos e as consequências verdadeiras; no lugar que os princípios de Helvétius são verdadeiros e as consequências falsas. Os discípulos de Rousseau, em exagerando seus princípios, não serão loucos; e os de Helvétius, em temperando vossas consequências, serão sábios".

[99] Referente às semelhanças e diferenças entre as filosofias de Rousseau e Diderot, ver o artigo de Fabre (1961) e também consultar a obra de Masson (1916), em especial o capítulo V, seções II e III.

Em *Réflexions sur le livre de l'Esprit*, Diderot (1875) analisa todos os capítulos do *De l'Esprit* e, em cada parte dessa obra, aponta os paradoxos de Helvétius: o primeiro paradoxo é que a sensibilidade é uma propriedade geral da matéria; o segundo é que não há nem justiça nem injustiça absoluta. O interesse geral é a medida da estima dos talentos e a essência da virtude; o terceiro é que a educação, e não a organização interior, é que estabelece a diferença entre os homens; o quarto é que os homens saem das mãos da natureza e, por isso, são todos iguais; o quinto é que os princípios das paixões são os bens físicos. Para Diderot (1875), o grande erro de Helvétius é reduzir todas as funções do homem à sensibilidade física, e essa última à matéria[100]. Ao fazer essa crítica, Diderot insinua que Helvétius é um autor materialista; leitura semelhante àquela feita por Rousseau.

Em *Júlia ou a nova Heloísa,* Rousseau continua suas críticas ao *De l'Esprit* de Helvétius; ele combate o princípio helvetiano de que "[...] não há nem justiça nem injustiça absoluta" (HELVÉTIUS, 2004, p. 214).

> O crime é secreto, dizem eles, e dele não resulta nenhum mal para ninguém. Se esses filósofos creem na existência de Deus e na imortalidade da alma, podem chamar um crime secreto aquele que tem por testemunha o primeiro ofendido e o único verdadeiro juiz? [...] suponhamos que esses argumentadores sejam materialistas, temos ainda maior fundamento para opor-lhes a doce voz da natureza que reclama no fundo de todos os corações contra uma orgulhosa filosofia e que nunca se atacou com boas razões. (ROUSSEAU, 1994a, p. 317).

Nas palavras de Rousseau (1994a, p. 321), "[...] não há felicidade sem virtude". E é novamente o *sentiment intérieur* que ele opõe a uma "filosofia das falsas virtudes" (ROUSSEAU, 1994a). Nessa mesma obra, como vimos, Jean-Jacques contrapõe a liberdade moral à redução feita por Helvétius das faculdades do homem à sensibilidade física; e essa última, à matéria (ROUSSEAU, 1994a). Schøsler (1980) assevera que Rousseau defende a atividade inata do espírito, que, segundo ele, não se deixa reduzir à sensibilidade física. Assim, como Diderot, Rousseau se opõe à psicologia reducionista e passiva de Helvétius, em sublinhando a característica irredutível de cada faculdade, ao mesmo tempo que ressalta a atividade do espírito no estabelecimento das ligações entre as ideias recebidas dos sentidos. Para ambos, a experiência, em pleno acordo com Helvétius, é o ponto de partida de todo conhecimento. No entanto, diferentemente do autor do *De l'Esprit*, para Diderot e Rousseau, a organização interior do indivíduo, seu temperamento e o seu caráter devem ser levados em conta no processo de aquisição do saber.

---

[100] Sobre a concepção do homem na filosofia de Diderot, ver seu artigo intitulado "Homem" na *Enciclopédia* (DIDEROT; D'ALEMBERT, 2015).

Rousseau, em seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, embora mantenha um tom acentuadamente crítico com relação ao avanço das técnicas no século XVIII, mantém certa confiança na instrumentalidade da razão. A suspeição de Rousseau sobre as ciências é para evitar os vícios trazidos pelas *Luzes* em sua época, que se opõem ao seu ideal de uma vida simples e feliz. O resgate genealógico empreendido por nosso filósofo com relação ao homem, à sua natureza, ao seu desenvolvimento, à origem de sua linguagem, às desigualdades, ao avanço dos seus saberes e ainda à sua educação serão temas caros à nossa pesquisa na próxima seção deste trabalho.

2.3 Rousseau e a teoria do conhecimento: algumas variações temáticas

2.3.1 Críticas e alternativas para a ciência no Século das Luzes

Helvétius e Diderot criticavam as concepções de Rousseau sobre o estado de natureza. O autor da *Réfutation de l'Homme d'Helvétius*, afirma que Rousseau, para defender sua opinião, sustenta que o homem absolutamente bruto – o homem sem arte, sem indústria e inferior a todo selvagem conhecido – é, no entanto, mais virtuoso e feliz do que o cidadão policiado de Londres e Amsterdã (DIDEROT, 1875). Na filosofia de Rousseau, diz Diderot (1875), a vida do selvagem é preferível do que a vida do homem em sociedade. Contudo, continua Diderot (1875, p. 56): "[...] ele não me demonstrou que há mais crimes na sociedade atual e falta a ele me demonstrar que há menos felicidade atualmente". Helvétius (2011), de maneira análoga a Diderot, alega, contra o pensamento de Rousseau, que o selvagem é mau e que a ciência é boa, sendo improcedente a crítica de Rousseau de que a ignorância é positiva e de que o conhecimento é resultado do vício. Entretanto, como vimos, as críticas de ambos estavam presas às visões do senso comum de meados do século XVIII. A defesa de Rousseau do estado de natureza implica a afirmação de uma narrativa que é coerente com o seu pensamento[101]. No intuito de entendermos melhor sua crítica atinente ao avanço das ciências e das artes em sua época, faz-se necessário compreendermos a contraposição entre natureza e civilização descrita por ele no seu *Segundo discurso*. A ligação entre os dois discursos, o *Primeiro* e o *Segundo*, é de fundamental importância, haja vista que, para Rousseau, as

[101] Em um pequeno escrito biográfico chamado *Meu retrato* (1761-1762), Rousseau perfila que sempre quis dar aos seus escritos uma sequência, por isso cada livro seu é como um capítulo de sua grande obra (ROUSSEAU, 2009).

origens das desigualdades sociais explicam o aspecto negativo da ascensão, proliferação e consolidação das ciências e das artes entre os homens.

O desenvolvimento das técnicas, indica Rousseau (1999b) no seu *Premier discours*, é fruto das necessidades supérfluas da vida em sociedade[102]. Contudo, segundo ele, anatematizar as ciências é incorrer no risco de retroceder o homem às trevas da Idade Média (ROUSSEAU, 1999b). Para Rousseau (1999b, p. 302), a ciência é boa quando é feita para tornar a vida humana melhor, embora "[...] essas coisas [as ciências e as artes] tenham feito muito mal à sociedade, é essencial hoje servir-se delas como de um remédio para o mal que causaram [...]". Compreender esse duplo aspecto das ciências, a primeira como crítica e a segunda como alternativa, é o nosso objetivo neste ponto de discussão. Para tal, dividimos este debate em três momentos: 1) Procuramos entender na leitura do *Segundo discurso* os estágios históricos e a origem das desigualdades entre os homens; 2) A partir disso, já no *Primeiro discurso*, procuramos compreender a gênese das ciências como produto dessas desigualdades; e 3) Por fim, percebemos como as ciências e as artes podem contribuir, no pensamento de Rousseau, em benefício da humanidade.

2.3.1.1 Os estados históricos e o início da desigualdade entre os homens no *Segundo discurso* de Rousseau

Rousseau divide a história humana em dois estados, o da natureza e o da vida em sociedade. Esse primeiro estado, conforme Goldschimidt (1983), divide-se em três etapas: a primitiva, a familiar e a da guerra. No *Segundo discurso*, Rousseau fala com detalhes sobre o homem natural. Para ele, o homem primitivo vivia exclusivamente dos seus instintos, sua preocupação era com o seu bem-estar e com a sua conservação (ROUSSEAU, 1999b). O selvagem, consoante Rousseau (1999b, p. 63), dormia muito e pensava pouco, "[...] como os animais, que, pensando pouco, dormem, por assim dizer, todo o tempo em que não estão pensando". Sua imaginação nada lhe descrevia, pois suas necessidades encontravam-se ao seu alcance, por isso não nutria desejos, nem sequer sentia curiosidade sobre as coisas que manipulava. Para ele, existir é sendo. Sua existência é, portanto, imersa no estado atual das coisas, já que "[...] seus projetos, limitados como suas vistas, dificilmente se estendiam até o

[102] Goldschimidt (1983) descreve que, no pensamento rousseauniano, a extensão da técnica não é necessariamente um progresso e que há uma constatação *in loco* entre o avanço das técnicas e a diminuição da qualidade de vida dos indivíduos. Prado Júnior (2008), em *A retórica de Rousseau e outros ensaios*, em especial num pequeno texto intitulado *Os limites da Aufklärung*, faz eco à crítica de Rousseau quanto ao progresso das técnicas. A genealogia do mal, para Rousseau, segundo Prado Júnior (2008), instaura-se com a distância que torna possível ao homem um comportamento técnico em relação à Natureza e ao Outro.

fim do dia" (ROUSSEAU, 1999b, p. 67). Os homens, nesse estado, limitados aos seus instintos, preocupavam-se basicamente em satisfazer suas necessidades, uma vez que os limites de suas vontades não ultrapassavam o alcance de suas forças[103].

No estado de natureza, os homens eram absolutamente amorais, diz Rousseau (1999b, p. 75), visto que, "[...] não havendo entre eles espécie alguma de relação moral ou de deveres comuns, não poderiam ser nem bons nem maus [...]". Contudo, apesar do "sono da razão", o homem no estado de natureza possuía duas qualidades distintas de sua limitada instintividade. O primeiro é o sentimento natural de piedade e o segundo, consequência direta do primeiro, é que o homem é naturalmente bom[104]. Sobre o primeiro aspecto, "[...] os homens possuem uma repugnância natural por ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível e, principalmente, nossos semelhantes" (ROUSSEAU, 1999b, p. 47). No outro aspecto, o homem é bom porque só a sociedade, que faz florescer as desigualdades sociais, torna-o mau (ROUSSEAU, 1999b). A bondade do homem, aliada à piedade, que também lhe é inata, cria espontaneamente a lei natural[105]. Rousseau (1999b, p. 78-79, grifo nosso) estabelece que:

> [...] a piedade representa um sentimento natural, que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda espécie. Ela nos faz, sem reflexão, socorrer aqueles que vemos sofrer; ela, no estado de natureza, ocupa o lugar das leis, dos costumes e da virtude [...]. [Seus imperativos são:] *Faze a outrem o que deseja que façam a ti* [...] [e] *Alcança o teu bem com o menor mal possível para outrem*.

Contudo, se a lei natural é uma realidade, mesmo sem o estabelecimento da primeira sociedade, o que fez com que os homens se unissem, já que não havia uma razão para que eles vivessem em sociedade? Apesar de Rousseau não nos dar uma explicação sistematizada de como isso ocorreu, no *Segundo discurso* ele nos deixa pistas de como isso pode efetivar-se. Na referida obra, Rousseau (1999b) ressalta que os homens possuem

---

103 Maruyama (2005, p. 169) observa que Rousseau, na primeira parte do discurso sobre a desigualdade, opera uma redução do homem à sensibilidade física: "[...] O homem selvagem começa pelas funções puramente animais; 'perceber e sentir será seu primeiro estado, que lhe será comum com todos os animais'".

104 Na *Carta a Beaumont*, é possível deduzir que a piedade e a bondade natural do homem são provenientes do amor de si, que é a única paixão que verdadeiramente nasce com o homem (ROUSSEAU, 2005a).

105 Contudo, o que o nosso autor não explica é como ele faz derivar um sentimento inato de justiça de um ser alheio às vicissitudes morais. Goldschimidt (1983) se pergunta: como pode o selvagem ser bom sem ser ele um ser moral? Primeiramente, diz Goldschimidt (1983), no estado de natureza está ausente toda espécie de relação moral e de deveres recíprocos. Numa outra perspectiva, percebe-se no selvagem toda ausência de vício ou de virtude que lhe possa ser inerente (GOLSDSCHIMDT, 1983). Entretanto, duas possíveis saídas a esse problema nos são apresentadas: na primeira, Goldschimidt (1983) sinaliza que a piedade é de ordem física, e não moral; o homem experimenta através do seu instinto um sentimento de piedade e sua bondade deriva disso. Numa outra perspectiva, Faguet (1910, p. 48-49) observa que, "[...] Quando Rousseau fala do estado de natureza, é sempre do primeiro estado social que ele fala". Ou seja, quando Rousseau atribui características morais ao selvagem, como o são a da piedade e a da bondade natural, na verdade ele está se referindo ao homem pertencente a *jeunesse du monde*, que é o período da história humana em que os indivíduos já haviam desenvolvido suas faculdades virtuais.

faculdades naturais que são ativadas em seu convívio social, como a memória, a imaginação, o sentimento moral e a razão. Os homens, ao longo de sua história, são capazes de desenvolver essas qualidades que lhes são intrínsecas, isto é, são propensos à perfectibilidade[106] (ROUSSEAU, 1999b). Para tanto, foi necessária a intervenção de circunstâncias externas para que eles se unissem e, em assim sendo, pudessem desenvolver suas faculdades inatas; é o que nos diz o filósofo no *Segundo discurso*:

> [...] Deveu-se a uma providência bastante sábia o fato de as faculdades, que eles apenas possuíam potencialmente, só poderem desenvolver-se nas ocasiões de se exercerem, a fim de que não se tornassem supérfluas e onerosas antes do tempo, nem tardias e inúteis ao aparecer a necessidade. (ROUSSEAU, 1999b, p. 75).

As causas fortuitas da natureza, ou seja, externas aos homens, fizeram com que eles se unissem; essas causas não são produtos apenas do acaso, mas da Providência, que criou as condições no tempo adequado para que os homens pudessem se tornar seres gregários. Contudo, para isso, diz Rousseau (1999b), duas ocorrências foram decisivas: 1) A migração humana de lugares insólitos para terras férteis; e 2) A ajuda mútua entre os homens que se socorreram após catástrofes naturais.

A faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, tornou o homem um ser social, desenvolveu sucessivamente todas as outras qualidades naturais dos indivíduos (ROUSSEAU, 1999b). Não obstante, a perfectibilidade, como nota Cassirer (1999, p. 101), é dúbia, dado que "[...] É da 'perfectibilidade' que brota toda a inteligência do homem, mas também todos os seus erros; que brotam as suas virtudes, mas também os seus vícios". É sobre isso que escreve Rousseau (1999b, p. 84) no fim da primeira parte do seu *Segundo discurso*:

> [...] Depois de ter mostrado que a perfectibilidade, as virtudes sociais e as outras faculdades que o homem natural recebera potencialmente jamais poderão desenvolver-se por si próprias, pois para isso necessitam do concurso fortuito de inúmeras causas estranhas, que nunca poderiam surgir e sem as quais ele teria permanecido eternamente em sua condição primitiva, resta-me considerar e aproximar os vários acasos que puderam aperfeiçoar a razão humana, deteriorando a espécie, tornar mau um ser ao transformá-lo em ser social e, partindo de tão longe, trazer, enfim, o homem e o mundo ao ponto em que os conhecemos.

A partir desse relato, Rousseau conta a história do homem saindo do puro estado de natureza passando para outras etapas do seu desenvolvimento histórico. Ele realça, logo no

[106] Cassirer (1999, p. 100) diz que "[...] o dom específico que distingue os homens de todos os outros seres naturais é o dom da perfectibilidade. Os seres humanos não permanecem para sempre em seu estado primitivo, mas ambicionam superá-lo; não se satisfazem com a extensão e o tipo de existência que receberam de imediato da natureza, e não desistem antes de terem criado e construído uma nova forma própria de existência".

início da segunda parte do seu *Discurso sobre a desigualdade*, que, "À medida que aumentou o gênero humano, os trabalhos se multiplicaram com os homens" (ROUSSEAU, 1999b, p. 88). As condições físicas e climáticas das terras que frequentavam os forçaram a criar variadas espécies de equipamentos que eram utilizados para suprir suas mais diversas necessidades. Essa condição de apropriação das técnicas levou o espírito do homem a perceber certas relações, como "grande", "pequeno", "lento", "rápido", produzindo nele uma espécie de reflexão (ROUSSEAU, 1999b). Essa reflexão, diz Rousseau (1999b), deu gênese à consciência de si do homem, que logo no início foi acompanhada de um certo orgulho pelos resultados de sua indústria. Contudo, como se não bastasse a consciência de si, esse homem passou a perceber a importância dos outros indivíduos para sua própria conservação. As causas físicas, nesse sentido, foram determinantes para que ele procurasse, na ajuda mútua de outros congêneres, a salvaguarda de sua própria existência.

No início, os homens – já conscientes de si próprios e dos seus semelhantes – reuniam-se em hordas nômades em busca de comida e segurança recíproca. Foi nesse momento, explica Rousseau (1999b), que surgiram os primeiros sinais da linguagem humana[107]. Passados muitos séculos de aperfeiçoamentos sucessivos das técnicas e do aprimoramento do seu vocabulário, os homens, já estabelecidos na terra, promoveram sua primeira revolução: a convivência familiar[108]. Com essa nova organização social, deu-se início à juventude do mundo (*la jeunesse du monde*)[109] (ROUSSEAU, 1999b). Esse momento, a meio caminho entre a indolência do selvagem e a atividade petulante do amor-próprio, foi o mais duradouro, representando a mais feliz época da história humana (ROUSSEAU, 1999b). Numa marcante passagem da *Carta a Beaumont*, Rousseau (2005a, p. 49) descreve esse estado:

> Quando por um desenvolvimento cujo progresso descrevi, os homens começam a lançar os olhos sobre os seus semelhantes, passam também a perceber suas relações e as relações entre as coisas, a aprender as ideias de adequação, de justiça e de ordem. A beleza moral começa a tornar-se sensível para eles, e a consciência age.

---

[107] Abordaremos as questões relativas à gênese da linguagem e aos seus desdobramentos na filosofia de Rousseau em nosso próximo ponto de discussão.

[108] O estado familiar, diz Goldschimidt (1983, p. 441), é uma continuação salutar do estado natural: "[...] o que caracteriza fundamentalmente este estado é que ele é natural [...]; ele é presente somente, como podemos notar, como a estabilização, na qual resulta um progresso anteriormente insensível".

[109] Faguet (1910, p. 48-49) pontua que a *jeunesse du monde* é o primeiro estado social do homem: "Esse primeiro estado social é a idade de ouro da humanidade e aquela onde ela teria cumprido seus verdadeiros interesses. É o estado de natureza, o verdadeiro estado de natureza [...]. Quando Rousseau fala de estado de natureza, é sempre do primeiro estado social que ele fala [...] e todas as vezes que ele fala dos selvagens é ainda assim que ele os compreende. Há o primeiro estado, o homem animal inteligente, vivendo em estado familiar e inocente. Há o segundo estado, o homem de animal se tornou selvagem, quer dizer, vivendo em tribos e moralmente; e o segundo estado, que é o primeiro estado social, é o melhor jamais registrado. É a adolescência ou a juventude do mundo [...]. Uma idade em que o homem individual queria ser aprovado [...]".

> Eles adquirem, então, virtudes[110], e se adquirem também vícios é porque seus interesses conflitam e sua ambição desperta à medida que suas luzes se ampliam. Mas, desde que haja menos oposição de interesses que convergência de luzes, os homens permanecem essencialmente bons[111].

A união de várias famílias em um lugar comum formou uma nação particular (ROUSSEAU, 1999b). Ainda não havia leis consolidadas; suas regras eram os seus costumes. Quanto mais a convivência ia se estreitando, os laços afetivos de um a outro se consolidavam (ROUSSEAU, 1999b). O comércio também crescia e trazia em sua atividade a necessidade comum de comparar-se os objetos entre eles. Daí surgiram no seio dos homens as ideias de mérito e de beleza e, com elas, o sentimento de preferência (ROUSSEAU, 1999b). Nesse momento de descobrimento e de efervescência comunitários e de indivíduos cada vez mais ociosos com as novas comodidades da vida, "[...] Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando, assim, a estima pública a ter um preço" (ROUSSEAU, 1999b, p. 263). A desigualdade dos talentos passou a significar uma diferença negativa entre os homens, assim como a porta de entrada para outros vícios na nascente vida social. "[...] A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos para a felicidade e a inocência" (ROUSSEAU, 1999b, p. 92).

A estima pública acarretou os primeiros deveres de civilidade. Nessa esfera do "eu" considerado *per si* e para os outros[112], "[...] os homens começaram a apreciar-se mutuamente e se lhes formou no espírito a ideia de consideração, cada um pretendeu ter direito a ela e a ninguém foi mais possível deixar de tê-la impunemente" (ROUSSEAU, 1999b, p. 92). Junto com a estima, vieram ainda o ciúme, a inveja e o desprezo. A vaidade estava instalada e a paz entre os homens gradualmente ia desaparecendo. Aumentaram as

---

[110] Nesse novo estado social, o homem tornou-se virtuoso, e não mais bom como era originalmente. Sobre isso, Masters (2002, p. 129-130) aponta as diferenças entre a *bonté* e a *vertu*: "A melhor vida possível do indivíduo enquanto indivíduo pode ser caracterizada como uma combinação de virtude e de bondade, porque ele se mantém a meio caminho entre a bondade do homem no estado de natureza e a virtude do cidadão num regime legítimo. A bondade, tanto tal, é simplesmente negativa e consiste em não fazer mal aos outros [...]. Desde que os homens vivem em sociedade, a bondade impulsiva do homem primitivo ou da criança [o autor está falando do Emílio] é insuficiente sem a proteção da virtude".

[111] Goldschimidt (1983) observa que, no estado familiar, os homens permanecem em harmonia. O duplo impulso da consciência, ou seja, o reconhecimento de si e a busca pela consideração dos outros, é marcado por breves disputas, mas essencialmente está longe de constituir-se como uma condição de conflitos generalizados (GOLDSCHIMIDT, 1983).

[112] O nascimento do amor-próprio está ligado à criação do indivíduo. "[...] [O amor-próprio] permite ao homem compreender sua superioridade sobre os outros animais e as 'conformidades' entre eles e seus semelhantes [...]; a diferença entre os seus semelhantes os fez perceberem-se não mais somente como homens, mas como indivíduos" (GOLDSCHIMIDT, 1983, p. 444).

injúrias, havendo, como consequência, as vinganças por todas as partes. Os homens finalmente tornaram-se sanguinários e cruéis[113] (ROUSSEAU, 1999b).

Após um longo período de injúrias, vinganças e assassinatos, uma segunda revolução sucedeu a *jeunesse du monde*. A partir do momento em que os homens abdicaram de uma vida simples com o seu comércio pouco desenvolvido, suas ferramentas arcaicas e suas roupas com seus enfeites simplórios, eles passaram a ter necessidade do socorro de outras mãos para produzir para além de suas necessidades imediatas. Assim, desapareceu a igualdade, instalando-se a propriedade e a divisão do trabalho com seus respectivos papéis sociais, como: o rico (proprietário) e o pobre (trabalhador) (ROUSSEAU, 1999b). A mudança sensível dos modos de produção primeiro prendeu os homens ao campo, especificamente com a colheita do trigo, e depois os forçou a fundir e a forjar o ferro. “A metalurgia e a agricultura foram as duas artes cuja invenção produziu essa grande invenção [...]; foram o ferro e o trigo que civilizaram os homens e perderam o gênero humano” (ROUSSEAU, 1999b, p. 94).

Deu-se início, assim, à propriedade privada. Lembremo-nos das conhecidas palavras de Rousseau (1999b, p. 87) no começo da segunda parte do *Discurso sobre a desigualdade*: “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo [...]; essa ideia de propriedade não se formou repentinamente no espírito humano”; foram necessários muitos progressos, muita indústria e luzes para transmiti-la e aumentá-la de geração em geração, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza (ROUSSEAU, 1999b). O progresso do gênero humano, portanto, é dúbio, porque significa um salto de sua perfectibilidade e, ao mesmo tempo, a decrepitude de sua espécie (ROUSSEAU, 1999b).

O direito de propriedade surgiu através do trabalho, que, “[...] dando ao cultivador um direito sobre o produto da terra que ele trabalhou, dá-lhe consequentemente direito sobre a gleba [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 96). Desse modo, “[...] os mais fortes realizavam mais trabalho, o mais habilidoso tirava mais partido do seu [...]; a desigualdade natural insensivelmente se desenvolve junto com a desigualdade de combinação [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 96). Nesse sentido, as divisões do trabalho resultam também das desigualdades naturais dos talentos. Como sublinha Goldschimidt (1983, p. 375): “[...] a desigualdade natural deve muito à desigualdade política, que, em regresso, lhe deve muito também”.

---

[113] Bastide (1999b) infere que Rousseau distingue, neste contexto, os tipos de selvagens: 1) Os bons selvagens, que conservam a simplicidade do estado de natureza original, seriam antes “primitivos”; 2) Os maus selvagens, que aprenderam os vícios da corrupção social sem equilibrá-los com as vantagens da civilização, seriam antes “bárbaros”.

A desigualdade se instaura de modo decisivo com o nascimento da propriedade privada[114]. A partir desse evento, nota Rousseau (1999b), ocorreu uma cisão entre o "ser" e o "parecer"[115]. O homem, que antes era livre e independente na natureza, passou a ser subordinado aos seus semelhantes, dos quais se tornou, num certo sentido, seu escravo[116]. "[...] o lucro [...], a ambição devoradora [...] inspira a todos os homens uma negra tendência a prejudicarem-se mutuamente" (ROUSSEAU, 1999b, p. 97). Ricos e pobres, embora dependentes, colocaram-se em eterna disputa pelo direito de posse, e isto os tornou ainda mais ambiciosos e malvados (ROUSSEAU, 1999b). Percebendo, porém, que a eterna disputa não era vantajosa, por uma série de motivos, o rico "[...] inventou facilmente razões especiosas para fazer com que aceitassem o seu objetivo: 'Unamo-nos', disse-lhes [...]" (ROUSSEAU, 1999b, p. 100). A astúcia do proprietário fez com que todos corressem aos seus grilhões, crendo assegurar a sua liberdade[117] (ROUSSEAU, 1999b). O patrão ofereceu aos seus subordinados leis e instituições seguras que garantissem a ele igualmente o direito de posse[118] e a proteção de sua vida[119] (ROUSSEAU, 1999b).

---

[114] Goldschimidt (1983, p. 460-461) constata que, na filosofia de Rousseau, a propriedade instaura efetivamente as desigualdades: "[...] o uso das coisas, ou o serviço das pessoas; para Rousseau, é o signo mesmo da vontade servil [...]; para Rousseau, é o início da opressão e que anuncia o 'vinho de Naboth'; 'A igualdade desaparece, a propriedade se introduz': sobre esse ponto, todos estão de acordo; a despeito das origens igualitárias da propriedade, a partir de uma 'comunidade negativa ou positiva', a desigualdade termina por se estabelecer; ainda Rousseau é o único a procurar, na propriedade, não somente um fator entre os outros, mas a sua causa essencial".

[115] Starobinski (2011) constata o triunfo do factício, a ruptura do ser e do parecer a partir da consolidação da propriedade e da introdução das desigualdades. Rousseau, nota Starobinski (2011, p. 44), percebe que "[...] enquanto a razão se aperfeiçoa, a propriedade e a desigualdade se introduzem entre os homens, o meu e o teu se separam sempre mais. A ruptura entre ser e parecer marca o triunfo do 'factício', a distância cada vez maior que nos afasta não apenas da natureza exterior, mas de nossa natureza interior".

[116] Ainda sobre a divisão entre o ser e o parecer, Rousseau (1999b, p. 97) diz que, nas novas condições em que a propriedade se consolida e as desigualdades se efetivam, "[...] o homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades, passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes, dos quais, num certo sentido, se torna escravo, mesmo quando se torna senhor: rico, tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles".

[117] O nascimento do pacto social a favor dos ricos foi, segundo Rousseau, a primeira regra social a que os homens tiveram que se submeter. Starobinski (2011, p. 402) salienta que essa forma de pacto social é um mau contrato: "[...] Ameaçados em sua segurança vão acabar por socializar-se. Mas a partilha começa mal [...]. Surge um protagonista 'refletido' (portanto, mau): é o rico. Ele se dirige a uma multidão confusa de pessoas grosseiras e fáceis de enganar [...]; o contrato terá como resultado consolidar as vantagens do rico [...], a usurpação econômica torna-se poder político; o rico garante a sua propriedade por um direito que não existia antes e será doravante senhor [...]. Somos hoje os herdeiros desse mau negócio, em que a violência aberta da guerra de todos contra todos foi substituída pela violência hipócrita das convenções vantajosas para o rico".

[118] Para Goldschimidt (1983), o senhor, ao impor deveres aos seus subordinados, deu-lhes também direitos, o direito de posse da propriedade (mesmo que abstrata e com reais desvantagens para os pobres) é um exemplo da igualdade de condições entre o patrão e o trabalhador simples.

[119] "[...] a lei positiva é precedida da lei (do pacto social) que assume aqui, por ligação ao direito positivo, a função da justiça por ligação às regras do direito natural" (GOLDSCHIMIDT, 1983, p. 492). É, portanto, a lei oferecida pelo senhor a garantia do direito à vida das pessoas simples.

A criação das leis estabeleceu o primeiro contrato entre os homens[120]. Os pobres, sensivelmente em desvantagem e "[...] reconhecendo as vantagens de um estabelecimento político [...], compreenderam a necessidade de sacrificar parte de sua liberdade para conservar a do outro" (ROUSSEAU, 1999b, p. 100). É esse direito de propriedade que funda todos os outros direitos, observa Goldschimidt[121] (1983). O novíssimo pacto social estabelecido pelos ricos é o resultado do estabelecimento da propriedade privada e, por consequência, da divisão do trabalho, ou seja, da desigualdade entre os homens. Nesse sentido, Rousseau (1999b, p. 101) pondera que "[...] a origem da sociedade e das leis [...] fixou para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fez de uma usurpação sagaz um direito irrevogável [...], tornando-se, deste modo, o direito civil a regra comum dos cidadãos [...]". Esse estado, consequência do domínio dos mais abastados, criou a sociedade civil e fez das leis o acordo de seus interesses. Como observa Rousseau (1999b, p. 102): "[...] é razoável crer-se ter sido uma coisa inventada [o Estado] antes por aqueles a quem é útil do que por aqueles a quem causa mal[122]". Assim, explica ele, deu-se a origem e o desenvolvimento do pacto social.

> [...] A sociedade, a princípio, constituiu-se somente de algumas convenções gerais que todos os particulares se comprometeram a observar e das quais a comunidade se tornou fiadora perante cada um deles [...]; foi preciso que se iludisse a lei de mil modos, que os inconvenientes e as desordens se multiplicassem continuamente para que, por fim, se pensasse em confiar a particulares a perigosa custódia à autoridade pública e se delegasse aos magistrados o cuidado de fazer as deliberações do povo. É suposição que não se pode contraditar seriamente àquela que diz terem sido os chefes escolhidos antes de existirem as próprias leis. (ROUSSEAU, 1999b, p. 103).

Percebendo em todo aperfeiçoamento do pacto social a destreza com que os proprietários buscavam garantir suas posses e os seus lucros, a troco de preservarem uma liberdade enganosa aos seus subordinados, Rousseau (1999b, p. 103) assevera que a "[...] máxima fundamental de todo o direito político é que os povos se deram chefes para defender sua liberdade, e não para serem dominados". Para ele, um autêntico pacto social ocorre quando o povo escolhe os seus chefes, e não o contrário, contrato pelo qual as duas partes se obrigam à observância da lei nele estipulada e formam o liame de sua união (ROUSSEAU, 1999b). Contudo, os homens acostumaram-se à servidão, naturalizaram em suas mentes as

---

[120] Depois do aparecimento do primeiro tipo de sociedade, a família; da revolução dos modos de produção, a colheita do trigo e *a posteriori* a fundição do ferro, a metalurgia; eis a terceira revolução histórica da humanidade, o estabelecimento da lei e o aparecimento da primitiva organização do Estado de direito.

[121] "[...] a propriedade, longe de introduzir somente uma disposição técnica entre os homens, produz 'uma nova espécie de direito' específica, seguidamente pelas 'primeiras regras de justiça' que Rousseau irá chamar de 'grande revolução'" (GOLDSCHIMIDT, 1983, p. 511).

[122] Sobre os vícios institucionais decorrentes do primeiro pacto social, no *Discurso sobre a desigualdad*e, Rousseau (1999b, p. 110) enuncia que "[...] os vícios que tornam as instituições necessárias são os mesmos que tornam inevitável o seu abuso", nesse sentido, por uma consequência presumível, "As distinções políticas levam necessariamente às distinções civis".

desigualdades sociais. Olhando apenas para si como indivíduos, esqueceram que um dia foram livres como gênero humano. O homem bárbaro, consoante Rousseau (1999b), não dobra sua cabeça ao jugo que o homem civilizado carrega sem murmurar e prefere a mais tempestuosa liberdade a uma tranquila dominação[123, 124].

Ao contrapor o bárbaro ao civilizado, Rousseau assume uma posição crítica com relação ao século XVIII que tem duas direções: 1) O despotismo esclarecido; e 2) A civilização com todos os seus vícios e injustiças, incluindo-se aí o desenvolvimento e o estabelecimento das ciências e das artes. Na primeira delas, Rousseau (1999b, p. 113) não diferencia a assunção do senhor, maliciosamente estabelecido, da força que mantém o déspota sobre o seu povo: “[...] em todo lugar onde reina o despotismo [...], a única virtude que resta aos escravos é a mais cega obediência”. Semelhantemente aos métodos empregados pelo patrão, o déspota não dispensa a violência com relação aos seus súditos: “[...] o déspota só é senhor enquanto é o mais forte [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 113). Acerca dos vícios e das injustiças, implementados desde o estabelecimento do pacto social, as ciências e as artes, resultados dos processos históricos e particularmente filhos da sociedade moderna, não escaparam das críticas de Rousseau no *Segundo discurso*. Não foi sem esforço que conseguimos tornar-nos tão infelizes (ROUSSEAU, 1999b). À força de sustentar suas vaidades, os homens promoveram uma transformação radical no seu modo de viver. Para isso, destruíram a natureza, recebendo em troca o seu aprisionamento.

> [...] Quando, por um lado, se consideram os imensos trabalhos dos homens, tantas ciências profundas, tantas artes inventadas, tantas forças empregadas, abismos superados, montanhas arrasadas, rochas arrebentadas, rios tornados inavegáveis, terras arroteadas, lagos sulcados, pântanos esgotados, enormes construções erguidas sobre a terra, o mar coberto de navios e de marinheiros, e, por outro lado, se procuram as verdadeiras vantagens que resultaram de tudo isso para a felicidade da espécie humana, não se pode deixar de ficar impressionado com a imensa desproporção que reina entre essas coisas e deplorar a cegueira do homem, que, para alimentar seu louco orgulho e não sei que vã admiração por si próprio, faz com que corra com ardor atrás de todas as misérias de que é suscetível e que a natureza benfazeja tivera o cuidado de afastar dele. (ROUSSEAU, 1999b, p. 127).

Essa destruição dos recursos naturais significa, por parte dos homens, a escolha de uma maneira de viver baseada nas aparências, ou seja, uma espécie de sociabilidade calcada

---

[123] Rousseau (1999b, p. 109) constata que “[...] o povo, já acostumado com a dependência, com a calma e as comodidades da vida, e já incapaz de quebrar seus grilhões, consentiu em deixar aumentar a sua servidão para assegurar sua tranquilidade”.

[124] Rousseau (1999b, p. 104) aqui faz um elogio ao bárbaro, e não ao selvagem; se ele assim o faz, é em oposição ao homem que se permitiu aprisionar em troca das “comodidades” de uma “servidão tranquila”: “[...] quando vejo animais, nascidos livres e detestando o cativeiro, esmagarem a cabeça contra as grades da prisão, quando vejo multidões de selvagens nus desprezarem as volúpias europeias e enfrentarem a fome, o fogo, o ferro e a morte para conservarem somente sua independência, concluo não poderem ser os escravos os mais indicados para raciocinarem sobre a liberdade”.

nas relações artificiais de ser a ser. Rousseau (1999b) explica que da sociedade e do luxo engendrada por ela nasceram as artes liberais e mecânicas, o comércio, as letras e todas essas inutilidades que fazem a indústria florescer e que, por consequência, enriquecem e perdem os Estados ao mesmo tempo.

Rousseau acrescenta, porém, que não é apenas na aparência objetiva que os homens modificam sua realidade. Ele observa que do selvagem para o homem civil ocorreu uma modificação essencial na natureza humana[125]: a passagem do amor de si para o amor--próprio. Sobre isso, diz ele:

> O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte de honra. (ROUSSEAU, 1999b, p. 146-147).

O amor-próprio é produto da vida em sociedade. Motivados pelo orgulho, pela arrogância e pela glória, os homens criam as letras, as ciências e as belas-artes. Como observa Rousseau (1999b), a ciência, como resultado das comodidades da vida, é fruto de uma sociedade efeminada (ROUSSEAU, 1999b).

2.3.1.2 As ciências e as artes como produtos das desigualdades entre os homens

As ciências e as artes são filhas do amor-próprio. Elas reproduzem o modo de vida dos ricos com toda a sua luxúria e a sua superficialidade. Por serem resultados das desigualdades, elas colaboram com o abismo social que há entre os homens, justificando as posições sociais de um ser a outro. É no *Primeiro discurso* que iremos entender melhor o resgate genealógico realizado por Rousseau das desigualdades entre os homens. Para ele, a qualidade essencial do homem, sua bondade natural, não foi perdida[126]. Porém, houve, no

---

[125] Sobre isso, Matos (1978, p. 48) faz uma distinção entre o que, segundo ela, Rousseau entende por “natureza do homem” e o “homem natural”: “[...] Não se deve confundir o que é natural no estado selvagem com o que é natural no estado civil. Pode-se agora compreender como a noção de ‘natureza do homem’ ultrapassa a noção do homem natural [...]. A preocupação de Rousseau consiste naquilo que é conforme a natureza em nosso estado atual, discernindo dentre nossas características as que são naturais e aquelas que só representam excrescências ou desvios patológicos, neste sentido que a natureza se volta de certa maneira contra si mesma para ‘dividir e destruir’” .

[126] Rousseau julga que o homem social não matou o homem natural dentro de si. Em seu pensamento, o homem gregário mantém as qualidades do amor-próprio em *potência*, assim como o selvagem continha em *ato* o germe do homem social. Desse modo, o instinto não se perdeu quando da sua passagem para a consciência, da mesma forma que, mesmo virtualmente, a razão e a consciência sempre estiveram presentes no selvagem.

decorrer do progresso das sociedades civis, uma quase perda dessa qualidade. Rousseau basicamente divide seu *Primeiro discurso* em três partes: 1) Crítica às ciências, às letras e às artes; 2) A oposição entre natureza e civilização; e 3) Um elogio ao papel das ciências na sociedade moderna. É esse itinerário, estabelecido pelo nosso filósofo, que iremos seguir.

Na *Carta-resposta ao Rei da Polônia* anexada ao seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau ressalta que a desigualdade é a fonte de todo mal; da desigualdade nasceram as riquezas e:

> [...] Das riquezas nasceram o luxo e a ociosidade; do luxo nasceram as belas-artes e, da ociosidade, as ciências. Em tempo algum as riquezas foram o apanágio dos sábios. Por isso mesmo, o mal se torna maior. Os ricos e os sábios só servem para corromper-se mutuamente. (ROUSSEAU, 1999b, p. 254).

Na segunda parte do *Discurso sobre as desigualdades*, Rousseau assegura que, por sua estreita ligação com a política, a ciência também é fruto do ócio, por isso ela contribui de forma marcante com o amolecimento da cultura. As comodidades da vida, aponta ele, debilitaram a coragem e as virtudes militares dos homens. Ele acredita que:

> [...] Se as ciências purificassem os costumes, se ensinassem os homens a derramar seu sangue pela pátria, se incitassem à coragem, os povos da China deveriam ser sábios, livres e invencíveis. No entanto, se não há um vício sequer que não lhes seja familiar, se nem a luz dos ministros, nem a pretensa sabedoria de suas leis, nem a multidão de habitantes desse vasto império puderam resguardá-lo do jugo do tártaro ignorante e grosseiro, de que lhe terão servido os sábios? Que fruto alcançou com as honrarias de que foram estes maculados? Porventura, o de ser povoado de escravos e pérfidos? (ROUSSEAU, 1999b, p. 194).

No *Prefácio a Narciso*, igualmente incorporado ao *Primeiro discurso*, Rousseau pontua que os costumes dos nossos ancestrais não eram imaculados, porém os nossos são ainda piores. As ciências colaboraram com a corrupção dos costumes, pois deram um aspecto agradável à corruptela geral da sociedade (ROUSSEAU, 1999b). Esse disfarce aprazível "[...] nos proporciona parca utilidade, o que devemos pensar dessa chusma de escritores obscuros e de letrados ociosos, que, em pura perda, devoraram a substância do Estado[127]" (ROUSSEAU, 1999b, p. 204-205). A genealogia dos vícios sociais não está separada da história das ciências. Rousseau acredita num encadeamento de causas e efeitos que colaboraram com a dissolução dos costumes; como nota Faguet (1910, p. 54), para Rousseau, "[...] O prazer cria o tédio, o

---

É essa dialética entre as qualidades do homem e do selvagem que faz com que Rousseau mantenha seu otimismo no homem.

[127] Chartier (1997, p. 119), em seu artigo *O homem das letras*, trabalho que faz parte da coletânea de textos organizada por Michel de Vovelle intitulada *O homem do Iluminismo*, perfila que o letrado do século XVIII é aquele que possui conhecimentos em todas as áreas do saber: "[...] o homem das letras é também um homem de ciência".

tédio cria as ciências, as letras e as artes. Ciências, letras e artes são curiosidades do verdadeiro e do belo, quer dizer, curiosidade de coisas inúteis".

Numa outra perspectiva, as ciências não são apenas consequências diretas dos vícios sociais, elas também engendram a decadência dos costumes[128]. O gosto pelas letras desfibra os corpos e as almas. Essa cultura inventa a polidez, torna os hábitos efeminados, ao mesmo tempo que subtrai a coragem dos homens[129]. Numa conhecida passagem da segunda parte do *Primeiro discurso*, Rousseau (1999b, p. 210) infere que "[...] Não se pergunta mais a um homem se ele tem probidade, mas se ele tem talento; nem de um livro se é útil, mas se é bem escrito [...]. Há mil prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações". Rousseau (1994a, p. 32), como um observador atento de seu tempo, sublinha que a sociedade das letras criou uma cultura que lhe é peculiar, a cultura livresca: "[...] os belos discursos fazem desdenhar as belas ações e a simplicidade dos bons costumes é considerada grosseira".

Uma outra consequência funesta do avanço das ciências e das artes diz respeito aos gastos exagerados do dinheiro público que elas proporcionam[130]. O cultivo das ciências, pontua Rousseau, constitui grande mal. Além do luxo, da vaidade e da ociosidade que as acompanham, a iniciativa do Estado em patrociná-las fez das ciências uma mercadoria e os seus resultados um comércio dos interesses espúrios[131]. Os antigos políticos, exalta Rousseau (1999b, p. 207), falavam constantemente de costumes e de virtudes, os nossos só falam de comércio e de dinheiro: "[...] Que nossos políticos se dignem, pois, a suspender seus cálculos

---

[128] Rousseau (1999c, p. 204) afirma que, "Se nossas ciências são inúteis no objeto que se propõem, são ainda mais perigosas pelos efeitos que produzem. Nascidas na ociosidade, por seu turno, nutrem-na, e a irreparável perda de tempo é o primeiro prejuízo que determinam forçosamente na sociedade. Na política, como na moral, é um grande mal não se fazer de algum modo o bem e todo cidadão inútil pode ser considerado um homem pernicioso".

[129] Por trás da crítica de Rousseau aos "hábitos efeminados" causados pelas ciências, existe uma condenação, por parte do filósofo, com relação à superficialidade dos costumes parisienses, em especial acerca das rodas de conversas dos salões de Paris e sobre as mulheres que as administravam. Podemos encontrar parte dessa crítica na segunda parte do *Primeiro discurso* e também no Livro II das *Confissões*.

[130] Na compilação de textos organizada por Michel de Vovelle, o texto de Vicenzo Ferrone, *O homem de ciência*, chamou-nos a atenção. Ele argumenta que o controle administrativo da *Académie* de Paris era feito pela *Couronne du Roi*, "uma verdadeira instituição estatal" a serviço do Rei. "[...] Em suma, havia, subjacente ao universo da *Académie des sciences*, toda uma rede de instituições públicas, um movimento de homens e fortes interesses sustentados por uma política de intervenção do Estado sábia e eficaz" (FERRONE, 1997, p. 163). Como podemos notar, Ferrone (1997) é um entusiasta desse sustentáculo estatal que impulsionou a *Académie des sciences* no *dix-huitième siècle* e, por consequência, um oposicionista das opiniões de Rousseau, às quais ele chama de rancorosas e ressentidas.

[131] Rousseau é contra a tutela do mecenato monárquico, da qual se valeram tão amplamente Voltaire, d'Alembert, Condorcet e outros. Em sua obra *Confissões*, é emblemática a passagem em que Rousseau descreve sua recusa em aceitar uma pensão vitalícia do Rei como prêmio à ópera de seu feitio, o *Adivinho da aldeia*. Assim escreve ele: "É verdade que eu perdia a pensão que de algum modo me haviam oferecido; mas também me isentava do jugo que ela me imporia. Adeus, liberdade, verdade, coragem. Como ousar falar em independência e desinteresse?" (ROUSSEAU, 2008a, p. 347). Chartier (1997, p. 140) observa que, "Para todos aqueles que não têm acesso às instituições e às posições mais prestigiosas do aparelho cultural monárquico, é necessário enfrentar ou criar outras formas de sociedade que atestem, também elas, mas de modo diferente, a qualidade do homem de letras". Certamente Rousseau foi um desses homens.

para refletir sobre esses exemplos e que aprendam, de uma vez por todas, que com o dinheiro se tem tudo, salvo costumes e cidadãos[132]". No Livro V do *Emílio*, Rousseau não poupa críticas às sociedades científicas europeias. Em tom irônico, ele escreve sobre os gastos da corte com os experimentos científicos. Ele salienta que o homem está fora do alcance das ciências e que é pela vaidade que exclusivamente elas trabalham:

> [...] Nossos cientistas só viajam por ordem da corte; despacham-nos, pagam suas despesas e dão-lhes dinheiro para ver este ou aquele objeto, que com toda certeza não é um objeto moral. Eles devem dar todo o seu tempo a esse objeto único; são honestos demais para roubar o seu dinheiro. Se, em qualquer país que seja, alguns curiosos viajam à própria custa, nunca é para estudar os homens, mas para instruí-los. Não é de ciência que eles precisam, mas de ostentação. Como aprenderiam em suas viagens a sacudir o jugo da opinião? Eles só viajam por ela. (ROUSSEAU, 2014, p. 671).

2.3.1.3 O elogio às ciências: o pessimismo histórico e o otimismo antropológico de Rousseau

Depois das críticas às ciências e às artes como efeitos, mas também como produtoras das desigualdades entre os homens, Rousseau, em seu *Primeiro discurso*, passa a contrapor o ideal do estado de natureza às mazelas criadas pela civilização. Rousseau faz da imagem dos primeiros tempos uma alternativa contra a corrupção generalizada da sociedade moderna. Na referida obra, ele afirma que "Não se pode refletir sobre os costumes sem se comprazer com a lembrança da imagem da simplicidade dos primeiros tempos" (ROUSSEAU, 1999b, p. 207). Ao lado do ideal do estado de natureza, Rousseau coloca a simplicidade dos costumes, a transparência das relações, a bondade natural, a inocência dos instintos, o equilíbrio entre o desejo e a força, a consciência moral, as virtudes guerreiras e patrióticas, as profissões úteis ao povo e a sabedoria dos costumes. Ao lado da civilização, Rousseau ressalta que suas principais características são a vaidade, o mérito, a ociosidade, o luxo, a aparência, a maldade, a ambição, a antinomia entre o "ser" e o "parecer", as paixões desenfreadas, a razão interessada e, por fim, o conhecimento científico. Rousseau (1999b, p. 194-195) resume esse quadro de oposições entre natureza e civilização na primeira parte do *Segundo discurso*:

> Oponhamos a esse quadro [civilizatório] o dos costumes de pequeno número de povos que, preservados desse contágio de conhecimentos maus, por suas virtudes construíram a própria felicidade e constituem exemplos para as demais nações. Tais

[132] A crítica de Rousseau ao dinheiro está espalhada por várias de suas obras. Para citar algumas, o livro primeiro das *Confissões*, o capítulo XI das *Considerações sobre o governo da Polônia*, a carta XXIII da primeira parte de *Júlia ou a nova Heloísa* e algumas passagens do *Projeto para a constituição da Córsega*. Para um estudo mais sistemático sobre a crítica rousseauniana ao dinheiro, recomendamos o artigo da professora Jacira de Freitas (2012).

> foram os antigos persas, nação singular no seio da qual se aprendia a virtude como entre nós se aprende a ciência, que com tanta facilidade subjugou a Ásia, sendo a única a possuir tal glória, cuja história das instituições pode ser considerada um romance da filosofia. Tais os citas, dos quais nos restam elogios tão magníficos. Tais os germanos, a cujo respeito uma pena, cansada de descrever os crimes e as maldades de um povo instruído, opulento e voluptuoso, aliviou-se com descrever-lhes a simplicidade, a inocência e as virtudes. Tal foi, também, a própria Roma, nos tempos de pobreza e de ignorância; tal se mostrou até os nossos dias essa nação rústica, tão enaltecida pela sua coragem, que a adversidade não pode abater, e pela sua fidelidade, que o exemplo não pode corromper.

Rousseau (1999b, p. 75) sustenta que "O homem encontrava no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza; numa razão cultivada, só encontra aquilo de que necessita para viver em sociedade". Para ele, o selvagem vivia em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si; assim sendo, esse último só sabe viver orientado pela opinião dos outros; enquanto o primeiro retirava do sentimento de sua existência a sentença do seu julgamento. Em *Júlia ou a nova Heloísa*, Rousseau (1994a, p. 284), ao opor "natureza" e "civilização", confirma sua máxima: "[...] se é o coração que faz o homem, é o sentimento que o conduz". Nosso autor acrescenta ao "sentimento de existência" do homem primitivo o proveitoso uso da razão, que o homem civilizado deve incorporar às suas necessidades cotidianas[133].

> [...] uma ordem de coisas em que nada é concedido à opinião, onde tudo tem a sua utilidade real e que se limita às verdadeiras necessidades da natureza não oferece apenas um espetáculo aprovado pela razão, mas um espetáculo que satisfaz aos olhos e ao coração, pelo fato de o homem nele ver-se somente através de relações agradáveis, como se bastasse a si mesmo, pelo fato de a imagem de sua fraqueza não se evidenciar e pelo fato de esse quadro risonho nunca excitar reflexões tristes. (ROUSSEAU, 1994a, p. 474).

Nessas palavras de Rousseau, percebe-se um certo otimismo acerca do "bom uso da razão". Um otimismo que não encerra a *raison*, como vimos, numa mera condição opinativa, mas a coloca ao lado do *couer*. O coração e a razão, na perspectiva de Rousseau, aparecem, portanto, como alternativas à degradação dos "bons costumes" que "uma vida simples nos mostra sempre as suas vantagens".

No entanto, nosso autor não acredita no retorno do homem à natureza calma e benfazeja dos primeiros tempos: "[...] um povo corrupto nunca mais volta à virtude" (ROUSSEAU, 1999b, p. 300). Contudo, esclarece Rousseau (1999b, p. 300), "[...] as artes e as ciências, depois de terem feito os vícios brotarem, são necessárias para impedi-los de se

[133] Não nos custa lembrar que este "homem primitivo" a que escreve Rousseau é o homem sociabilizado pertencente à *jeunesse du monde*.

tornarem crimes [...]. Destroem a virtude, mas preservam seu simulacro público[134], que é sempre uma bela coisa; em seu lugar, introduzem a polidez e a decência". Starobinski (2011) observa que, no *Segundo discurso*, o pessimismo histórico de Rousseau é contrabalançado pelo seu otimismo antropológico. O homem é naturalmente bom. A bondade natural está perdida para sempre, indaga ele: "[...] Sim, se se consideram as sociedades. Não, se se considera o homem secular. O mal não reside na natureza humana, mas nas estruturas sociais [...], pode-se conceber uma educação que previna e contrarie a influência de uma sociedade corrompida" (STAROBINSKI, 2011, p. 396). De maneira semelhante a Starobinski (2011), Matos (1978) declara que Rousseau mantém uma esperança no homem. Essa confiança surge, salienta ela, do equilíbrio de suas faculdades – nesse caso, o sentimento moral e a razão –, que, se combinadas perfeitamente, são capazes de induzir o homem à descoberta de sua "segunda natureza", muito próxima daquela anterior.

> [...] É pelo aperfeiçoamento da cultura, por uma desnaturação mais avançada que a concordância com a natureza poderá ser reencontrada; esta 'segunda natureza' será um equilíbrio novo, agora esclarecida pela razão e garantida pelo sentimento moral que o homem desconhecia antes. (MATOS, 1978, p. 43).

Consoante Rousseau, a combinação entre a *raison* e o *couer* no homem moderno significaria uma redescoberta da virtude presente nos primeiros tempos. No último parágrafo do seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau (1999c) assegura que a virtude é a ciência sublime das almas simples e está gravada em todos os corações, basta voltar-se para si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões. Na *Carta-resposta ao Rei da Polônia*, anexada ao *Primeiro discurso*, nosso filósofo ressalta que a "ignorância feroz" nasce de um mau espírito e degrada o "bom uso da razão"; e a "ignorância razoável" nasce de um vivo amor pela virtude, que se ocupa das coisas boas do coração e que tornam o homem melhor: "[...] uma doce e preciosa ignorância, tesouro de uma alma pura e satisfeita consigo mesma, torna-se testemunha de sua inocência e não sente necessidade de procurar uma falsa e vã felicidade na opinião que possam fazer de suas luzes" (ROUSSEAU, 1999c, p. 258). A virtude que Rousseau exalta é aquela que, subtraída da vaidade, do ócio e do luxo, é capaz de reconduzir o homem à sua primeira igualdade, presente na *jeunesse du monde*[135].

---

[134] "Esse simulacro consiste numa certa doçura de costumes que algumas vezes substitui a sua pureza, uma certa aparência de ordem que previne a tremenda confusão, uma certa admiração pelas belas coisas que impede as boas de caírem inteiramente no esquecimento" (ROUSSEAU, 1999b, p. 300).

[135] A sociedade da pequena comunidade familiar, descrita por Rousseau n'*A nova Heloísa*, aproxima-se da sociedade do *couer*, presente na *jeunesse du monde*. Sobre isso, consultar as Cartas II e XV da segunda parte e a Carta XVIII da terceira parte de sua obra.

Para Jean-Jacques, uma vida virtuosa deve necessariamente estar vinculada a uma vida simples. Rousseau liga o homem do campo e as suas atividades laborais à imagem de uma vida virtuosa[136]. Na Carta-resposta intitulada a *Última resposta ao Sr. Bordes*, também anexada ao *Primeiro discurso*, Rousseau situa que a virtude combina com a severidade dos costumes e com a boa ignorância, porta-voz de uma vida ativa e honesta.

> Na obscuridade dos antigos tempos e na rusticidade dos antigos povos, percebem-se, em inúmeros deles, virtudes assaz grandes, sobretudo uma severidade dos costumes, que é marca infalível de sua pureza, a boa-fé, a hospitalidade, a justiça e, o que é muito importante, um marcado horror pela depravação, mãe fecunda de todos os outros vícios. A virtude não é, pois, incompatível com a ignorância. (ROUSSEAU, 1999c, p. 264).

De acordo com isso, no Livro III do *Emílio*, Rousseau (2014, p. 214) defende que o trabalho é uma condição indispensável para o homem social[137]: "[...] Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife". Nosso filósofo valoriza, contra a ambição de uma ciência desmedida, o trabalho como a medida da virtude: "Um ofício, e não um talento, é o que vos peço" (ROUSSEAU, 2014, p. 263). Rousseau (2014) valoriza os trabalhos manuais. Para ele, uma arte mecânica que enriqueça a vida, e não os bolsos, é o passo mais importante para o estabelecimento de uma boa ordem social. O genebrino, em clara oposição à redução das relações humanas ao jugo do dinheiro e aos gastos com "as inutilidades públicas", acredita que o critério para se exercer uma profissão deve ser sua utilidade mais imediata; profissões em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça e que de fato promovam o bem-estar público (ROUSSEAU, 2014).

Rousseau, em seus pensamentos acerca das ciências, foi notadamente influenciado pelo livro do Padre Bernard Lamy, intitulado *Entretiens sur les sciences*[138]. A ideia de uma vida simples, das profissões úteis ao povo, do bem-estar público, de um bom uso da razão contra o seu abuso, é resultado da diferença exposta por Lamy e, de certa forma, também por Malebranche entre a ciência de Deus e aquela praticada pelos homens[139]. Na *Carta-resposta ao Rei da Polônia*, Rousseau faz elogios às ciências, pois elas nos foram dadas diretamente

---

[136] No pensamento de Rousseau, observa Faguet (1910, p. 107), "[...] a condição natural do homem é a de cultivar a terra e de viver dos seus frutos". A moral de Rousseau, salienta ele, é baseada na vida simples do homem do campo, em que "A simplicidade da vida comanda a simplicidade do coração e a simplicidade do coração comanda a vida simples" (FAGUET, 1910, p. 108). Uma vida virtuosa, como pensa Rousseau, está ligada a uma vida moderada, simples e com poucas paixões (FAGUET, 1910).

[137] "[...] O elogio rousseauísta [ao trabalho] não é a outra face da crítica à propriedade [...], este elogio é precedido de uma condenação da ociosidade: 'trabalhar é um dever indispensável da vida social' [...]; o trabalho assegura a independência individual e nos liga socialmente" (GOLDSCHIMIDT, 1983, p. 535).

[138] Rousseau (2008a) relata que, em sua estada na *Charmettes* da Sra. de Warrens, conheceu o livro do Padre Lamy intitulado *Palestras sobre as ciências* e que o leu e o releu pelo menos umas cem vezes.

[139] Sobre a concepção de Malebranche e de Lamy acerca da ciência de Deus e da ciência dos homens, consultar Vasconcelos (2016).

pelo autor das coisas, por isso elas são boas em si mesmas e são fontes da verdade; “[...] tudo conhecer é um de seus tributos divinos: adquirir conhecimentos e espalhar luzes equivale, pois, a participar, de certo modo, da inteligência suprema” (ROUSSEAU, 1999b, p. 242). Em seu *Prefácio de Narciso*, Rousseau (1999c, p. 294) afirma que: “[...] A ciência, tomada de modo abstrato, merece nossa inteira admiração. A louca ciência dos homens é digna unicamente de escárnio e de desprezo[140]”.

Para Rousseau, os princípios abstratos – absolutos – provêm de Deus, sendo diferente da ciência dos homens, que se corrompe em contato com os enredos sociais de seu tempo[141]. No *Prefácio de Narciso*, Rousseau separa os valores absolutos dos princípios considerados em si mesmos; ele enuncia que a ciência boa em si mesma corrompe-se em contato com os enredos sociais e condena os valores consagrados em seu tempo; “[...] tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens”, garante nosso autor no *Emílio* (ROUSSEAU, 2014, p. 7). Em um de seus primeiros escritos, *Fragmentos sobre Deus e sobre a Revelação*, Rousseau perfila que Deus dotou os homens de sabedoria e gravou em seus corações leis plenas de justiça. Essas leis os conduzem a uma vida livre e feliz, porque dadas pelo Grande Ser, e fornecem a eles autonomia sobre os seus atos e a plenitude sobre suas ações (ROUSSEAU, 2005g). Na filosofia de Rousseau, observa com razão Derathé (2011), a base do conhecimento está na relação entre a consciência moral e a razão.

Em seu pensamento, Rousseau procura ressignificar o valor das ciências ao seu modo, relacionando os saberes a valores positivos da vida social, como os de uma vida simples e virtuosa, com aqueles provenientes dos princípios abstratos de Deus. Ao conceber um novo sentido às ciências, Rousseau dá à *raison* seu devido reconhecimento. É principalmente nas *Cartas* em resposta às polêmicas levantadas no *Primeiro discurso* que Rousseau imprime um tom positivo às ciências e às artes. Na *Carta-resposta ao Rei da Polônia*, ele reconhece o valor das Academias de Ciências, Letras e Belas-Artes; ele pontua que elas devem funcionar como antídotos contra os males sociais e, por consequência, como apoio às necessidades do povo (ROUSSEAU, 1999c). Na *Última resposta ao senhor Bordes*, Rousseau (1999c, p. 262) afirma que “As ciências são a obra-prima do gênio e da razão [...].

---

140 Na obra *Os devaneios do caminhante solitário*, Rousseau (1995, p. 56-57) tece elogios à moral abstrata: “A verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela, o homem é cego; ela é a luz da razão. É por ela que o homem aprende a se conduzir, a ser o que deve ser [...]”.

141 Prado Júnior (2008, p. 333) infere que “[...] Esta distinção [entre a ciência ‘considerada de maneira abstrata’ e a ‘louca ciência dos homens’] parece remeter-nos à problemática do ceticismo, ao abismo que separa o entendimento infinito de Deus, idêntico à verdade, do entendimento finito do homem, condenado ao não saber”. Linhas depois, ele diz que “[...] O verdadeiro objetivo da crítica de Rousseau [com esta distinção] é a modernidade, a mesma que aparece adjetivada nas expressões: Estado moderno, ciência moderna” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 333).

Devemos às artes mecânicas um grande número de invenções úteis que aumentaram os encantos e as comodidades da vida". Finalmente, em seu *Prefácio de Narciso*, ele salienta que somente aos verdadeiros sábios foram reservadas as ciências: "[...] Somente a eles convém, para o bem de todos, trabalhar no estudo e essa mesma exceção confirma a regra, pois, se todos os homens fossem Sócrates, a ciência não seria então danosa, mas também não teriam nenhuma necessidade dela" (ROUSSEAU, 1999c, p. 299).

Rousseau reserva a uma elite de gênios a exclusividade das ciências. Para ele, a excepcionalidade do gênio é uma condição *sine qua non* de alguns indivíduos; uma habilidade única que não poderia ser encerrada em cadeiras ou aulas enfadonhas. "[...] Os Verulamios, os Descartes e os Newtons, esses preceptores do gênero humano, não tiveram preceptores [...]; é a esse pequeno número que cabe elevar monumentos à glória do espírito humano" (ROUSSEAU, 1999c, p. 213). Somente aos verdadeiros sábios foram reservadas as ciências, desde que o todo coletivo se sirva de seus resultados, apenas os homens superiores devem ocupar-se do conhecimento. Na *Carta-resposta ao Rei da Polônia*, Rousseau (1999c, p. 243) constata que a ciência é papel de alguns, e não da maioria dos homens: "[...] Eu diria que a ciência, apesar de muitíssimo bela e muitíssimo sublime, não é feita para o homem; que lhe basta estudar seus deveres e que cada um recebeu todas as luzes necessárias a esse estudo". Cada indivíduo deve cuidar dos seus ofícios e procurar viver da melhor maneira possível. A ciência é boa quando é útil ao povo, e este é virtuoso quando cumpre suas tarefas sociais. Para Rousseau, se o gênio é uma condição única para alguns, da mesma forma a habilidade de um artesão ou de um carpinteiro é igualmente singular para cada indivíduo.

Numa perspectiva rousseauniana, a razão deve ser prática. Consoante Rousseau, exercitamos melhor o nosso espírito quando procuramos na natureza ou em nossas habilidades, sejam elas físicas ou intelectuais, o nosso lugar na vida social. A ciência só é boa quando ela está a serviço do povo: "[...] Retirai a nossos sábios o prazer de se fazerem ouvir que o saber nada será para eles" (ROUSSEAU, 1994a, p. 65). A mesma regra vale para um camponês ou um artesão; é para o usufruto das nossas habilidades que derramamos o nosso suor; nossos conhecimentos devem ser aproveitados em benefício da nossa sobrevivência e da nossa felicidade, e não para serem vendidos ou acumulados (ROUSSEAU, 1994a). N'*A nova Heloísa*, Rousseau (1994a, p. 66) pondera que de todos os sofistas nossa razão é a que engana menos: "[...] Logo que se quer refletir, cada um sente o que é bem, cada um discerne o que é belo; não precisamos que nos ensinem a conhecer nem a um nem a outro e apenas nos iludimos neste ponto quanto nos quisermos iludir". Sendo assim, o que Rousseau (1994a)

quer nos ensinar é que a razão é uma faculdade em prol da vida, e não uma mercadoria que estamos a todo momento a negociar.

Em sua crítica à cultura livresca, Rousseau (1994a) faz do *sentiment intérieur* um princípio seguro tanto quanto nos é a razão quando ela é por nós bem conduzida. Ele diz que não se deve procurar nos livros princípios e regras que encontramos com maior segurança dentro de nós:

> [...] Abandonemos todas essas vãs disputas dos filósofos sobre a felicidade e sobre a virtude, empreguemos, para nos tornarmos bons e felizes, o tempo que dispendem em procurar como se deve sê-lo e proponhamo-nos antes exemplos a serem imitados do que vãos sistemas a seguir. (ROUSSEAU, 1994a, p. 67).

Semelhante conselho Rousseau escreve no *Emílio*, quando recomenda que a ciência não deve ser ensinada, assim como não devem ser ensinadas a felicidade e a virtude; é sempre o desejo e o prazer que devem produzir em nós a vontade de aprender (ROUSSEAU, 2014). Sendo assim, "[...] Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda certeza um princípio fundamental de toda boa educação" (ROUSSEAU, 2014, p. 222).

No pensamento de Rousseau, coexistem duas formas de conhecimento: uma ligada à consciência moral presente no interior dos indivíduos e a outra presa a um certo racionalismo de base científica[142]. A intenção do genebrino em reaver o papel das ciências na modernidade foi de convertê-las em prol de uma maneira comunitária de viver, tal como aquela presente entre os homens na *jeunesse du monde*. Nesse sentido, para que as suas intenções fossem bem-sucedidas, Rousseau teve que apelar para a estreita ligação entre a *raison* e o *couer*. Para ele, a junção entre essas duas faculdades deveria ser transformada em base para que as ciências pudessem, da melhor forma possível, atuar em prol da humanidade. Rousseau acredita que as ciências devem passar pelo crivo moral do "bem" e do "mal", do "bom" e do "ruim", para que finalmente possam ser dispensadas em proveito dos homens. Assim, somente o assentimento interior, com o auxílio da razão, pode resguardar as ciências de um valor moral e racional ao mesmo tempo.

Embora Rousseau não acreditasse no retorno do homem ao seu estado primitivo, em especial quando os homens já socializados eram felizes, ele mantém uma esperança na

[142] Bernardi (2003) nos lembra que, durante a estada de Rousseau na *Charmettes* (1737-1738), a Sra. de Warrens cuidou para que mais de um eclesiástico desse lições sobre música, matemática, geometria, química e latim para o jovem egresso. Essas impressões, realça novamente Bernardi (2003), perduraram por toda a sua vida. Rousseau, embora fosse um cientista amador, participou ativamente dos encontros da *République des Lettres*, onde assistiu atentamente ao curso de química do Sr. de Rouelle e trocou correspondências com vários botânicos importantes de sua época. Ele escreveu sobre química, música, geografia, botânica e física, como sublinha Bernardi (2003).

humanidade. Os seus argumentos por si desmistificam o otimismo científico que se instaurou no Século das Luzes. Para ele, os filósofos iluministas foram incapazes de questionar a atuação e o avanço das técnicas sobre a natureza. Nesse sentido, as produções anárquicas das ciências tiveram, frente à filosofia de Rousseau, suas intenções colocadas em xeque. Com as suas críticas, no entanto, ele não quis negar os avanços científicos realizados ao longo dos tempos, sua intenção maior foi a de interrogar as ciências sobre a ganância desmedida de suas empresas[143]. O olhar previdente do nosso filósofo, portanto, não contribuiu apenas com o aspecto metafísico da história da filosofia, mas colaborou sobremaneira com o despertar ético da crítica filosófica sobre a racionalidade técnico-instrumental, que desde sua época vem se desenvolvendo a passos largos.

É interessante notarmos que as críticas de Rousseau às ciências seguem um roteiro semelhante àquele que ele faz com relação à genealogia e ao desenvolvimento da linguagem. Embora escritos em anos distintos, o *Primeiro* e o *Segundo discurso* e o *Ensaio sobre a origem das línguas* seguem uma necessidade de rastrear, através da história, o homem e os seus sucessivos desenvolvimentos, desde sua solitária existência no puro estado de natureza até o aparecimento da linguagem, quando este começou a partilhar do seu cotidiano com outros homens. Entendendo o homem sob um viés rousseauniano, é possível compreendermos a perda do *páthos* histórico entre o "eu" e o "outro" e entre o "eu" e a "natureza". Desse modo, é mister compreendermos a história do homem e de sua linguagem para entendermos a gênese de sua sociabilidade e de seus sucessivos avanços ulteriores.

2.3.2 A experiência histórico-social na gênese da linguagem

As ciências são filhas do desenvolvimento histórico. Traçando um paralelo com o estudo de Rousseau no *Ensaio sobre a origem das línguas*, podemos dizer que as ciências são o produto do aprimoramento da linguagem entre os homens. Se a perfectibilidade humana carrega consigo sua própria contradição: a de aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, colocar em oposição os indivíduos, com a linguagem não é diferente, ela exterioriza nos homens suas boas e más paixões. Semelhantemente à preocupação de Claparède em *Rousseau et l'origine du langage*, nosso objetivo neste ponto de discussão é compreender as semelhanças entre o

---

[143] Rousseau, observa Bernardi (2003, p. 14), "Longe de aparecer como um marginal na cultura científica das *Luzes*, participa dela ativamente. É preciso acabar com a imagem decorrente de uma leitura superficial do *Primeiro discurso* de um adversário das ciências e das artes. Rousseau condena uma certa sociabilidade científica que encoraja a ociosidade e a brandura, ao mesmo tempo que a arrogância e o orgulho. Mas ele preza as ciências laboriosas, que visam à utilidade e ao progresso dos conhecimentos".

Segundo discurso e o *Ensaio* de Rousseau. Nosso ponto de partida é a questão deixada por ele na primeira parte do *Segundo discurso* sobre o estabelecimento das línguas. A pergunta de Rousseau (1999b, p. 74) é: “[...] foi mais necessário à sociedade já organizada quando se instituíram as línguas ou às línguas já inventadas quando se estabeleceu a sociedade?”. É certo, como salienta Starobinski (2011, p. 409) que “[...] o *Discurso sobre a desigualdade* insere uma história da linguagem no interior de uma história da sociedade; inversamente o *Ensaio sobre a origem das línguas* introduz uma história da sociedade no interior de uma história da linguagem”. Procurando responder à questão de Rousseau, faremos interagir linguagem e sociedade no desenrolar deste ponto de discussão.

2.3.2.1 O silêncio do homem primitivo

Antes da linguagem, tudo era silêncio. Satisfeito, o símio, mais próximo do animal do que do homem, não criava necessidades para além dos seus desejos mais imediatos. Por isso, também não possuía sentimentos em relação aos seus semelhantes. Rousseau (2008b, p. 125) indica que os homens primitivos “[...] Não estavam ligados por nenhuma ideia de fraternidade comum e, não tendo nenhuma autoridade além da força, julgavam-se inimigos uns dos outros. Eram sua fraqueza e sua ignorância que lhes davam esta opinião[144]”. Contudo, ressalta Rousseau (2008b, p. 126), o homem não era essencialmente mau: “[...] Aquele que nunca refletiu não pode ser nem clemente, nem justo, nem compassivo; também não pode ser mau e vingativo. Aquele que nada imagina sente apenas a si mesmo, está em meio ao gênero humano”. Nesse sentido, tudo que o homem primitivo escutava era a voz da natureza. “[...] Por definição, a voz da natureza deve falar antes de toda palavra”, salienta Starobinski (2011, p. 411).

Becker (2011) nos lembra o caráter de independência que possuía o homem primitivo. Ele observa que esse estado de isolamento do homem em relação aos seus semelhantes marca na filosofia de Rousseau a distância existente entre o puro estado de natureza e o estado de sociedade (BECKER, 2011). Em oposição crítica ao *Essai sur l’origine des connaissances humaines*, de Condillac, Rousseau (1999b) considera estranho o seu contemporâneo defender uma espécie de sociedade já estabelecida entre os inventores da

[144] Sobre isso, Rousseau (2008a, p. 127) afiança que “Esses tempos de barbárie eram o século de ouro, não por estarem os homens unidos, mas por estarem separados. Cada um, dizem, considerava-se dono de tudo; é possível: mas todos conheciam e desejavam somente o que tinham à mão; suas necessidades, longe de aproximá-los de seus semelhantes, afastavam-nos. Os homens, se quisermos, atacavam-se ao se encontrarem, mas raramente se encontravam. Por toda parte, reinava o estado de guerra, e a Terra inteira estava em paz”.

linguagem[145]. A considerar que por milhares de anos os homens não possuíram linguagem, não soam coerentes, nota Jean-Jacques, as ideias que deram início às línguas terem surgido de forma tão repentina[146]. No *Discurso sobre as desigualdades*, em oposição às teses de Condillac, no *Essai*, Rousseau (1999b, p. 69) diz:

> Lembre-se de quantas ideias devemos ao uso da palavra; como a gramática exercita e facilita as operações do espírito; pense-se nos trabalhos inimagináveis e no tempo infinito que custou a primeira invenção das línguas; juntem essas reflexões às precedentes e ter-se-á ideia de como foram precisos milhares de anos para sucessivamente desenvolverem-se no espírito humano as operações de que era capaz.

Novamente, em claro desacordo com Condillac sobre a origem das línguas, Rousseau (2008a, p. 103) ratifica que o homem começou por sentir, e não por raciocinar:

> [...] Não se começou por raciocinar, mas por sentir. Pretende-se que os homens tenham inventado a palavra para expressar suas necessidades: essa opinião parece--me insustentável. O efeito natural das primeiras necessidades foi o de afastar os homens, e não de os aproximar.

Para o filósofo, as necessidades afastam, e só as paixões podem aproximar os homens. “[...] De onde pode, então, vir essa origem [das línguas]? Das necessidades morais, das paixões. Todas as paixões aproximam os homens, forçados a se separarem pela necessidade de procurar os meios de vida” (ROUSSEAU, 2008a, p. 104).

Matos (1978, p. 26) assegura que, “No estado natural, domina o ‘silêncio da origem’, no qual não há nada a dizer, em que a natureza é a única existência – linguagem silenciosa dos gestos, em que a própria voz é muda, pois não representa a natureza, mas identifica-se a ela [...]”. Somente, como vimos, as causas externas e as motivações pessoais puderam retirar os indivíduos do seu isolamento de origem. A perfectibilidade, que é o desejo de aprimoramento do homem, coloca em exercício suas faculdades virtuais, como a memória, a imaginação, a consciência e a razão. A linguagem, por estar na ordem do desenvolvimento

---

[145] Se Morel (1909) observa uma estreita ligação entre o *Segundo discurso* e o *Tratado das sensações*, Claparède (1935) nota o distanciamento de Rousseau no *Ensaio sobre a origem das línguas* em relação ao *Essai sur l’origine des connaissances*, de Condillac. Sobre isso, diz ele: “‘[...] [No *Ensaio sobre a origem das línguas,*] J.-J. Rousseau se separa de Condillac... Condillac se engana quando sustenta que a primeira linguagem é uma língua bem construída, um método analítico, exprimindo por suas analogias as ligações entre as ideias’” (JANET; SÉAILLES apud CLAPARÈDE, 1935, p. 116).

[146] Starobinski (2011) sinaliza que, para Condillac, a história da linguagem se desenvolve em algumas gerações e que, para Rousseau, esse processo é lento. Ricken (2007), um competente estudioso de Condillac, afirma que, para o autor francês, pensamento e linguagem emergem de um relacionamento recíproco entre a experiência sensorial e os sinais que já existem na sociedade. Para Condillac, lembra o especialista, o estado de natureza já se desenvolve com o pleno uso da razão, na criação dos signos de linguagem, na vinculação desses com o pensamento (RICKEN, 2007).

do espírito, é também uma faculdade virtual dos homens[147]. Matos (1978, p. 33) nota que o "[...] o homem primitivo poderia ter atravessado toda existência sem precisar nem de relações nem de comunicação [...]. A desnaturação assinala o fim da independência do indivíduo, mas a socialização implica o desenvolvimento das 'potencialidades' de sua natureza". Para Starobinski (2011), a perda do "silêncio da origem", por parte do homem primitivo, representa uma "perda essencial" na filosofia de Rousseau, haja vista que todo progresso é avesso à natureza original do homem.

2.3.2.2 O início da sociabilidade como origem da linguagem: a linguagem apaixonada

Rousseau, ainda na primeira parte do *Discurso sobre a desigualdade*, afirma que os homens, logo que começaram a se aproximar uns dos outros, tiveram que inventar formas de linguagem. Para ele, o grande passo do homem entre o seu isolamento individual e as relações com os seus semelhantes é representado pelo uso da linguagem. A linguagem, nesse sentido, revela em seu início uma origem comum que é proveniente da sensibilidade humana; à medida que ela avança, a individualidade emerge através do reconhecimento do outro; individualidade, no entanto, ainda não completamente consciente de si nos *commecements de l'humanité*; é o que nos diz Rousseau (2008b, p. 97-98) no capítulo I do *Ensaio sobre a origem das línguas*:

> No momento em que um homem foi reconhecido por um outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e os próprios pensamentos fez com que procurasse os meios de fazê-lo. Esses meios somente puderam ser extraídos dos sentidos, os únicos instrumentos através dos quais um homem pode agir sobre outro. Eis, portanto, a instituição dos sinais sensíveis para expressar o pensamento. Os inventores da linguagem não fizeram tal raciocínio, mas o instinto sugeriu-lhes a consequência.

A linguagem, como o momento na história que une o homem aos outros indivíduos, faz com que Rousseau, ainda no *Segundo discurso*, revele a influência decisiva do *Essai* de Condillac sobre o seu pensamento. A origem da linguagem, para Rousseau, revela também o início da sociabilidade entre os homens. Como veremos, a linguagem, no pensamento rousseauniano, respeita os vários estágios históricos desenvolvidos no *Segundo discurso*. Quando os homens ainda eram nômades, por exemplo, sua primeira forma de

---

[147] Starobinski (2011, p. 410-411) esclarece que, para Rousseau, "[...] o homem não é originalmente dotado de palavra. A linguagem não é uma faculdade que o homem soube exercer de imediato: é uma aquisição, mas uma aquisição tornada possível por disposições presentes desde a origem e por muito tempo inexploradas. Entre todas as criaturas, o homem é o único que tem por natureza o poder de sair do seu estado primitivo [...]; a linguagem é um efeito tardio de uma faculdade primitiva: é o resultado de um desenvolvimento protelado. Natural em sua origem, ela constitui uma antinatureza em seus resultados. O perigoso privilégio do homem é ter em sua própria natureza a fonte dos poderes pelos quais se oporá à sua natureza e à Natureza".

linguagem foi o grito. A primeira língua do homem, salienta Rousseau (1999b), a mais universal e enérgica, é o grito da natureza. No capítulo IV do *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau (2008b, p. 107) reforça sua tese de que, nos *commecements des langages*, os sons eram inarticulados[148]: "[...] Em todas as línguas, as exclamações mais vivas são inarticuladas; os gritos, os gemidos, são simples vogais; os mudos, isto é, os surdos [ou seja, os selvagens], só lançam sons inarticulados".

Através do esforço de comunicar os seus sentimentos e suas necessidades aos outros indivíduos, o homem, ainda que instintivamente, percebeu, nota Rousseau, que os meios gerais que através dos quais poderia afetar os sentidos alheios se limitavam ao movimento e à voz. Nessa nova etapa de sua sociabilidade, sublinha Starobinski (2011, p. 413), dar-se-á progressivamente o desaparecimento da voz da natureza: "[...] na história, a importância adquirida progressivamente pela linguagem discursiva aumenta em razão inversa à da intensidade da voz da natureza: esta se apaga em nós na medida em que a linguagem articulada se aperfeiçoa". A linguagem da voz humana é mais fácil do que a linguagem dos gestos, por depender menos de convenções e por ser facilmente apreendida (ROUSSEAU, 2008b). Nesse sentido, é presumível, salienta o genebrino, que as necessidades tenham ditado os primeiros gestos e que as paixões tenham arrancado as primeiras vozes humanas (ROUSSEAU, 2008b).

Condillac afirma no *Essai* que as necessidades é que criam a linguagem humana[149]. Rousseau não concorda com seu contemporâneo, para ele "as necessidades afastam e só as paixões aproximam". O *Ensaio sobre a origem das línguas* é um escrito dedicado à gênese e ao desenvolvimento das paixões[150]. Nessa obra, Rousseau (2008b, p. 145) postula que, "Com as primeiras vogais, formaram-se as primeiras articulações ou os primeiros sons, segundo o tipo de paixão que ditava uns e outros". Para ele, na gênese da linguagem, "[...] as paixões falaram antes da razão" (ROUSSEAU, 2008b, p. 146).

Rousseau (2008b) reforça sua tese de que a primeira linguagem foi a figurada e que, por muito tempo, o homem só falou através de tropos. A linguagem figurada, diz ele, foi

---

148 Sobre isso, Claparède (1935) observa que, no estado de natureza, as vozes são inarticuladas, de tal sorte que aos gestos se soma o canto: "*C'était là le véritable langage primitif*".

149 Condillac (2010, p. 194) sinaliza que "São as necessidades que fornecem aos homens as primeiras ocasiões de observar o que se passa com eles mesmos e de exprimi-las por suas ações e, em seguida, pelos nomes. Essas observações só podiam ligar-se relativamente às suas necessidades, e nós não distinguimos muitas coisas que eles se comprometessem a fazer".

150 Rousseau não possui um livro sobre o tema das paixões como Descartes. Contudo, no *Ensaio sobre a origem das línguas*, como não deixaremos de notar, a paixão é a mola mestre do desenvolvimento da linguagem. Mesmo quando a linguagem apaixonada perde a força do *páthos*, são as paixões reativas que criam novas formas de linguagem, como a métrica na música (a harmonia), a prosa em substituição à poesia e a escrita como expressão enfraquecida da oralidade. As paixões, para Rousseau, portanto, são ativas quando se expandem através dos sentimentos e negativas quando se corrigem pela razão.

a primeira a nascer e o sentido próprio das coisas foi o último a ser encontrado[151]: "[...] As coisas somente foram chamadas por seu verdadeiro nome quando foram vistas sob sua verdadeira forma. A princípio, falou-se somente em poesia; só se começou a raciocinar muito tempo depois" (ROUSSEAU, 2008b, p. 105). Em franca discordância com a ideia de Condillac de que a linguagem tenha sido, desde sua origem, um empreendimento racional, Rousseau aconselha o leitor do seu *Ensaio* a abstrair a palavra e substituí-la pela ideia que a paixão nos apresenta. Na linguagem por tropos, "[...] transpõem-se as palavras apenas porque se transpõem também as ideias: caso contrário, a linguagem figurada nada significaria" (ROUSSEAU, 2008b, p. 105). Assim, "[...] a palavra figurada nasce antes da palavra própria, quando a paixão nos fascina os olhos e quando a primeira ideia que ela nos oferece não é verdadeira[152]" (ROUSSEAU, 2008b, p. 106).

2.3.2.3 A passagem da língua apaixonada (metafórica) para a linguagem refletida

Por muito tempo, antes do estabelecimento definitivo da linguagem refletida, a linguagem apaixonada se manteve ativa. Rousseau (2008b, p. 137) descreve o início da sociabilidade humana, a *jeunesse du monde*, como o desenvolvimento das relações afetivas entre os indivíduos:

> [...] Nessa época feliz em que nada marcava as horas, nada obrigava a contá-las: o tempo não possuía outra medida além do divertimento e do tédio. Sob velhos carvalhos, vencedores dos anos, uma ardente juventude esquecia gradativamente sua ferocidade: pouco a pouco, todos se familiarizaram mutuamente; esforçando para fazer-se compreender, aprenderam a manifestar-se. Lá se realizaram as primeiras festas: os pés pulavam de alegria, o gesto pressuroso não bastava mais, a voz acompanhava-o com acentos apaixonados; o prazer e o desejo, confundidos, faziam-se sentir ao mesmo tempo: lá foi, enfim, o verdadeiro berço dos povos e do puro cristal das fontes saíram as primeiras chamas do amor.

A *jeunesse du monde* foi a época mais feliz da história humana. Nessa época, conforme Rousseau (2008b, p. 138), "[...] havia famílias, mas não havia nações; havia línguas

---

151 Numa posição antagônica à de Rousseau (2008b), Condillac (2010) narra a história em que duas crianças descobrem a linguagem, ou seja, o significado próprio das coisas, primeiramente através da observação mútua dos seus gritos e, em seguida, através da observação mútua dos seus gestos. A linguagem de ação, descrita por Condillac (2010), é aquela dos sons articulados considerados em sua origem. Morel (1909) considera que Rousseau dá pouca importância à linguagem de ação; para o genebrino, consoante Morel (1909), ela é rara e pouco eficaz. Claparède (1935) indica que Rousseau se opõe à linguagem de ação de Condillac (2010) por três motivos: 1) Por ela ser proveniente do esforço da criança, pressupondo que nela, desde já, há uma capacidade de abstração racional semelhante à do adulto civilizado; 2) Por Condillac conceber uma sociedade instituída, quando os gritos não representavam mais do que a imitação da natureza; e 3) Por haver um significado racional imanente ao grito, quando, na verdade, a linguagem humana limitava-se a expressar apenas suas paixões mais imediatas.

152 Claparède (1935) observa que o significado das palavras, nos primeiros tempos da sociabilidade humana, tinha uma significação mais extensa do que o das línguas já formadas.

domésticas, mas absolutamente não havia línguas de todo um povo; havia casamentos, mas não havia amor. Cada família bastava-se a si mesma e perpetuava-se unicamente através de seu próprio sangue". A inclinação natural bastava para unir os membros da família; gradualmente o instinto substituía a paixão; o hábito substituía a preferência. "[...] Não havia nesse ponto nada de suficientemente interessante para desatar a língua, nada que pudesse arrancar com bastante frequência os acentos das paixões ardentes para transformá-las em instituições [...]" (ROUSSEAU, 2008b, p. 138).

Rousseau diz que foi necessário o ardor das paixões agradáveis para que as primeiras línguas brotassem. Essas línguas são filhas do prazer, e não das necessidades, afirma ele (ROUSSEAU, 2008b). Apesar de a língua familiar ser bastante fecunda, observa Rousseau (2008b), ela é insuficiente para estabelecer uma convenção mais geral e mais durável entre os homens. As paixões que tornam o homem inquieto, previdente e ativo nascem somente da sociedade (ROUSSEAU, 2008b). Em *La condiction de la liberté*, Bachofen (2002, p. 72) nota que "O projeto de enraizar a teoria do homem em uma 'genealogia' das paixões sociais atravessa a obra de Rousseau [...]; a teoria rousseauísta do homem [...] é de escrever uma 'história natural do homem' sempre que se tem por objeto uma genealogia do homem civilizado". Numa outra passagem de sua obra, Bachofen (2002, p. 73-74) assevera que "[...] A gênese das paixões é para Rousseau a gênese da sociabilidade como modalidade inseparavelmente racional e afetiva da existência [...], é reciprocamente pelo progresso das paixões que essas relações [sociais] se multiplicam e se reforçam".

Esse progresso das paixões, salienta Bachofen (2002), nasce no interior da dinâmica social conjuntamente com o desenvolvimento da razão. A prosperidade da família é, portanto, também o seu ocaso, pois, junto com a sociabilidade, aparece a vaidade e a eterna disputa entre os homens. As contradições entre os indivíduos finalmente se aprofundam e o homem se torna mau, diz Rousseau (2008b). Ao mesmo tempo que ocorrem disputas violentas, nascem a propriedade, a divisão do trabalho e, com elas, as desigualdades entre os homens. Os mais ricos, interessados nas posses dos seus privilégios, criaram o pacto social, estabelecendo os primeiros modelos de sociedade civil, tal como nós a conhecemos. Conforme Prado Júnior (2008, p. 335), a originalidade do pensamento de Rousseau consiste em sua percepção do nexo interno entre a linguagem e a violência:

> [...] Não é jamais a violência que instaura a diferença; a violência só pode desenrolar-se de forma pura, como resultado, ao termo do processo ou no fim da História. Lembremos o astucioso discurso do rico, que, ameaçado pela generalização do estado de guerra, acena com a possibilidade da sociedade civil.

Concomitantemente a essa história de conflitos e reconciliações, Rousseau (1999b) reforça o papel da linguagem no desenvolvimento do espírito humano. Ele perfila que, "[...] se os homens tiveram necessidade da palavra para aprender a pensar, tiveram muito mais necessidade de saber pensar para encontrar a arte da palavra [...]" (ROUSSEAU, 1999b, p. 70). Sobre isso, Claparède (1935) salienta sobre a dificuldade do homem em instituir a linguagem em um comum acordo sem possuir desde já a palavra. Para desenvolver novas palavras, é necessário desde já o estabelecimento de outras palavras (CLAPARÈDE, 1935). Nesse sentido, na teoria da linguagem de Rousseau (1999b, p. 72):

> [...] as ideias gerais só podem introduzir-se no espírito com o auxílio das palavras e o entendimento só aprende por via de proposições [...]; toda ideia geral é puramente intelectual e, por pouco que a imaginação nela se imiscua, a ideia logo se torna particular [...]; assim que a imaginação para o espírito só se movimenta à custa do discurso.

Todo adjetivo, por exemplo, é uma palavra abstrata, e as abstrações são operações penosas e pouco naturais (ROUSSEAU, 1999b). Consoante Rousseau (1999b), os fatores geográficos, da localização dos indivíduos nos mais variados lugares da Terra, influenciaram sobremaneira o desenvolvimento da linguagem. Para ele, no início da linguagem, cada objeto recebeu um nome particular, de acordo com o grau de isolamento dos indivíduos[153]: "[...] quanto mais se limitavam os conhecimentos, mais extenso se tornava o dicionário" (ROUSSEAU, 1999b, p. 72). Rousseau (1999b, p. 126) aponta também o aperfeiçoamento do intelecto humano na formação da linguagem: "A reflexão nasce da comparação das ideias, e é a pluralidade das ideias que as leva a ser comparadas".

É esse aperfeiçoamento da razão e consequentemente da linguagem que cria, em definitivo, a linguagem de convenção. Essa linguagem, acena Rousseau (2008b), é o que separa definitivamente o homem dos outros animais, exatamente porque só o homem é capaz de aperfeiçoamento. A linguagem convencional, argumenta Claparède (1935), é caracterizada pelo fato de que os signos trocados entre os indivíduos não são mais os signos naturais em sua forma primitiva, mas uma abreviação, uma redução desses signos primitivos. Numa perspectiva semelhante, Matos (1978) sugere que a linguagem convencional não é mais animal, visto que exprime as paixões sociais, e, do mesmo modo, não é mais metafórica, porque só conhece a experiência imediata, ou seja, o particular.

---

[153] Condillac (2010) assinala que é impossível aos homens nomearem cada objeto particular, por isso a criação de termos gerais. Rousseau (1999b), ao contrário, salienta Morel (1909), perfila que cada objeto recebe um nome particular ligado a uma imagem igualmente particular. Essa é a teoria nominalista, predileta da psicologia inglesa, conforme nota Arbouse-Bastide (1999).

A passagem da linguagem metafórica para a convencional é resultado da sociabilidade tardia, quando os homens já estavam acomodados com o pacto social oferecido pelos ricos. A escrita é a marca de uma comunidade que desapareceu em meio à mecânica social. Ela serve à contabilidade do erário, às ordens do rei, à confecção das leis, entre outras funções do governo. Sobre isso, Rousseau (2008b, p. 111) declara que, "[...] À medida que crescem as necessidades, que os negócios se complicam, que as luzes se estendem, a linguagem muda de caráter, torna-se mais apropriada e menos apaixonada, substitui as ideias aos sentimentos, não fala mais ao coração, mas à razão". Dessa forma, a linguagem escrita é aquela que perdeu o *páthos* da paixão, por isso "[...] não é possível que uma língua que se escreve conserve por muito tempo a vivacidade daquela que somente é falada [...]. Ao dizer tudo como se o estivéssemos escrevendo, não se faz mais do que ler falando" (ROUSSEAU, 2008b, p. 118).

2.3.2.4 Breves considerações sobre a música no *Ensaio sobre a origem das línguas*

A música é o *intermezzo* entre o silêncio do homem primitivo e a escrita representante da sociabilidade avançada. A forma escrita da linguagem é o ponto de mutação mais radical da língua e traz em seu bojo a marca da racionalidade com todas as suas demandas técnicas. Evidentemente esse estado avançado de comunicação entre os homens não representou o fim das outras formas de linguagem, como a poesia, as artes plásticas e a música, mas certamente transformou a forma de ser de cada uma dessas linguagens específicas. Rousseau identifica, no interior da composição musical primitiva, por exemplo, uma transformação da composição: da melodia à harmonia; e, em seu caráter estético, a mudança da originalidade popular (natural) das festas para o ar rebuscado (artificial) dos espetáculos teatrais.

A música primitivamente reunia os indivíduos para partilharem suas paixões; "[...] ao imitar as inflexões da voz [a música], exprimia os lamentos, os gritos de dor e de alegria, as ameaças, os gemidos; todos os sinais vocais das paixões eram de sua alçada" (ROUSSEAU, 2008b, p. 154-155). As festividades dos antigos tinham como fio condutor o *páthos*. A música, verdadeira linguagem universal e que tocava o coração de imediato, traduzia a natural ligação entre a linguagem das palavras e a linguagem dos sons. Sua irmandade com a poesia[154], sua simplicidade e mesmo a pobreza de sua harmonia eram curiosamente sua riqueza em meio à expressão rítmica, que dava à arte poética sua maior ênfase (ROUSSEAU, 2008b).

[154] Nesse ponto, Rousseau concorda com Condillac (2010, p. 177), que indica que "[...] A música e a poesia são naturalmente nascidas em conjunto".

Por um longo tempo, avalia Rousseau (2008b), a música foi a manifestação cultural que mais animou a vida dos homens. A canção primitiva, por exemplo, era quase toda ela apenas melodia. As músicas entoadas eram expressões das paixões humanas e, ao mesmo tempo, simples imitações da natureza. Através da música, o homem reconfortava sua vida; e a arte, por sua vez, reabilitava-se por intermédio de seu canto. Esse gozo experimentado pelo homem por meio da música era o elo que o ligava à natureza e o unia aos seus semelhantes.

Uma língua que somente possui escrita, observa Rousseau (2008b, p. 146), possui metade da riqueza que a música é capaz de trazer: "[...] ela exprime ideias, é verdade, porém, para exprimir sentimentos, imagens, precisa ainda ter ritmos e sons, isto é, uma melodia; eis o que possuía a língua grega e o que falta à nossa". A música, consoante Rousseau (2008b), não nos afeta apenas como sensações, mas como sinais ou imagens; não são os seus efeitos mecânicos que nos atingem, mas os seus efeitos morais, que têm, por evidentes princípios, causas morais. "[...] o poder que a música tem sobre nossas almas absolutamente não é obra dos sons [...], são as paixões que exprimem que vêm sensibilizar as nossas; são os objetos que representam que vêm nos afetar" (ROUSSEAU, 2008b, p. 149).

A música é representante das paixões e possui um forte acento sentimental. As mais vivas impressões dos homens, nota Rousseau (2008b), agem, muitas vezes, mediante as impressões morais que os sons excitam neles. A opinião de Condillac (2010, p. 163), oposta a essa de Rousseau, defende que "[...] os sentimentos que nós provamos nascem unicamente da ação dos sons sobre a orelha". Condillac (2010) valoriza, ao contrário de Rousseau, a harmonia frente à melodia; o que ele enxerga como um progresso da língua, *la qualité des sons*, Rousseau vê como uma das causas de sua decadência[155]. Sobre isso, posiciona-se Rousseau (2008b, p. 157): "[...] Os sons, na melodia, não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições, de nossos sentimentos; é assim que excitam em nós os movimentos que exprimem, cuja imagem reconhecemos". Dessa forma, insiste Rousseau (2008b, p. 159): "[...] não é tanto o ouvido que leva prazer ao coração, mas sim o coração que o leva ao ouvido".

---

[155] Condillac (2010, p. 173), contra a melodia e a favor da harmonia, aponta que: "A prosódia mais perfeita é aquela que, por sua harmonia, é mais própria a todas as espécies de caracteres. Três coisas concorrem à harmonia, a qualidade dos sons, os intervalos por onde elas se sucedem e o movimento". Em clara discordância com Condillac, Rousseau (2008b, p. 174) sinaliza que: "Esquecida a melodia e estando a atenção do músico voltada inteiramente para a harmonia, tudo se dirigiu pouco a pouco para este novo objeto; os gêneros, os modos, as escalas, tudo recebeu uma nova fisionomia: foram as sucessões harmônicas que regulamentaram a marcha das partes. Tendo essa marcha usurpado o nome de melodia, não foi possível ignorar, de fato, nessa nova melodia, os traços de sua mãe; e tendo-se nosso sistema musical tornado assim, aos poucos, puramente harmônico, não é de espantar que o acento oral tenha sido prejudicado e que a música tenha perdido para nós quase toda a sua energia".

As regras provenientes da linguagem escrita arrefeceram o acento das paixões sobre as línguas; "À medida que a língua se aperfeiçoava, a melodia, ao se impor novas regras, ia perdendo insensivelmente sua antiga energia, e o cálculo do intervalo substituía a sutileza das inflexões" (ROUSSEAU, 2008b, p. 171). O progresso do raciocínio, nota Rousseau (2008b), em aperfeiçoando a gramática, retirou da língua aquilo que ela tinha de mais vivo e apaixonado e o que a tornara tão cantante a princípio. Os filósofos e os seus sofismas operaram na cultura grega, como exemplo disso, uma verdadeira revolução dos costumes. Rousseau (2008b, p. 172) diz que, "[...] logo que a Grécia se viu cheia de sofistas e de filósofos, não se viram mais nela nem poetas nem músicos célebres. Ao cultivar a arte de convencer, perdeu-se a de emocionar".

Com o estabelecimento da escrita e, por consequência, da métrica em música, as paixões que antes orientavam as canções populares limitaram-se aos seus efeitos estritamente físicos. A harmonia, como *perfectibilité* negativa da música, fez afastar de suas causas as paixões, como nota Rousseau (2008b, p. 174): "[...] enfim, limitada ao efeito puramente físico do concurso das vibrações, a música viu-se privada dos efeitos morais que produzira quando era duplamente a voz da natureza". Essa perda do *páthos* das paixões criou a linguagem artificial do teatro e opôs na arte a verdade do *couer* à *raison* dos espetáculos. O espírito do sistema se apoderou da música "[...] e, sem saber cantar [as paixões] para as orelhas, decidiu--se cantar para os olhos", argumenta Rousseau (2008b, p. 161).

2.3.2.5 A linguagem política e a resposta à questão posta no *Segundo discurso*

A perspectiva política da linguagem não é mais da ordem das paixões, e sim das necessidades. Essa mudança de perspectiva com relação ao início da linguagem é o reflexo da racionalização da vida por inteiro. No tocante a isso, Rousseau (2008b, p. 175) infere que "[...] As línguas formam-se naturalmente segundo as necessidades dos homens; elas transformam-se e alteram-se segundo as transformações dessas mesmas necessidades". Linhas depois, Rousseau (2008b, p. 175) faz um paralelo entre a política e a linguagem moderna: "[...] as línguas populares tornaram-se para nós tão perfeitamente inúteis quanto a eloquência; [...] é preciso manter as pessoas separadas; é a primeira máxima da política moderna".

A mudança de horizonte interpretativo das paixões (*passions*) para as necessidades (*besoins*) só ocorre quando Rousseau (2008b), analisando as sociedades políticas, não enxerga mais nelas traços da positividade dos afetos, característica da linguagem figurada e das primeiras sociedades. É possível que Rousseau (2008b), ao avaliar o nexo entre "política" e "linguagem", esteja falando diretamente ao seu tempo, como um diagnóstico da situação da

França absolutista do século XVIII. O certo, como podemos perceber no *Ensaio*, é que Rousseau identifica no *dix-huitième siècle* a separação entre as paixões e a linguagem, que tem como consequência a ausência da liberdade política entre os indivíduos. Assim diz ele: "[...] uma língua com a qual não podemos ser entendidos pelo povo reunido é uma língua servil; é impossível que o povo se mantenha livre e que fale essa língua" (ROUSSEAU, 2008b, p. 176).

Essa perda orgânica entre os indivíduos e a linguagem, outrora produzida por eles, ocorre num quadro em que a escrita, a harmonia e a prosa (em substituição à poesia) tornaram-se regras gerais para os povos e em que os Estados passaram a controlar essas novas formas de linguagem. Antecede essa situação o pacto social primitivo que obrigou os homens ao jugo dos seus senhores, além de submeter-lhes aos grilhões das novas necessidades nascidas através do trabalho rotineiro e compulsório. O *establishment* político criou, ao seu modo, uma nova espécie de linguagem e de sociabilidade, em que "[...] Aquele que desejou que o homem fosse social tocou com o dedo o eixo do globo e o inclinou sobre o eixo do universo" (ROUSSEAU, 2008b, p. 132).

Essa narrativa histórica que nos conduz do silêncio dos primeiros tempos à fixação da escrita nos fornece algumas pistas sobre a pergunta feita por Rousseau na primeira parte do *Segundo discurso*: "[...] foi mais necessário à sociedade já organizada quando se instituíram as línguas ou às línguas já inventadas quando se estabeleceu a sociedade?". A resposta a essa questão encontra-se no início do *Ensaio sobre a origem das línguas*, quando Rousseau (2008b) apostila ser a palavra a primeira instituição social. O filósofo não admite, como pudemos perceber no começo desta seção, nenhum meio de comunicação fora de um complexo de situações entre seus semelhantes, isto é, fora de uma situação pessoal. Como esclarece Prado Júnior (2008, p. 24):

> [...] o que explica a linguagem não é a razão, aquisição tardia da humanidade, mas as paixões – antes de 'geômetras', fomos 'poetas', diz o *Ensaio* [...]; a organização social, o regime da intersubjetividade, o lugar do poder na sociedade não são fatores externos ou coisas ocasionais na constituição da linguagem [...]. Convém reafirmar este ponto: não que a linguagem seja para Rousseau fenômeno derivado da sociedade. É mais que isso, é a primeira instituição social, e as demais não passam de formas de linguagem.

A linguagem cria a sociedade, e não o contrário; a sociedade é produto das paixões, e não da razão desenvolvida; para Rousseau (2008b), sem linguagem não haveria sociedade. Sua tese contradita os defensores do estado de natureza racional, que supõe no homem primitivo o pleno uso de suas faculdades cognitivas. Quanto a isso, Becker (2011, p. 54-55) observa:

> [...] o fato de Condillac supor em seu *Ensaio* uma espécie de sociedade já estabelecida entre os inventores da primeira língua [...]; Rousseau dirá que seu dever

> seria ‘cavar a raiz’ para tentar extirpar antigos preconceitos arraigados, tais como aqueles que supunham a sociedade familiar desde sempre reunida ou a existência de uma linguagem adâmica original [...]. Condillac, ao tratar da linguagem, assim como Hobbes ao abordar as características inerentes à natureza humana, teria ficado a meio caminho, na superfície da análise. Isto é, faltou ‘escavar mais fundo’, dito de outro modo, faltou ‘radicalidade’ na sua análise.

Sendo assim, se a linguagem é produto das nossas faculdades virtuais, a razão é, entre suas aquisições, uma das mais tardias. Não que a razão não exista no homem, que sentiu necessidade de comunicar suas primeiras paixões, Rousseau não acredita nisso, mas nem ela é preponderante em sua atividade primitiva, bem como o seu desenvolvimento está atrelado às inúmeras progressões das paixões e das necessidades no decorrer da história humana, como vimos.

A linguagem, a ciência e a educação são os temas mais presentes nos primeiros escritos de Rousseau. Sendo assim, em nosso próximo ponto de discussão, traremos um pequeno texto, intitulado *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho* (*Dissertação*). Esse opúsculo de 1740 antecipa várias questões presentes no *Emílio*, nosso objeto de estudo no próximo capítulo, ao mesmo tempo que nos liga às questões anteriormente discutidas neste trabalho sobre as ciências, a linguagem, a *raison* e o *couer*. A *Dissertação*, apesar de pouco conhecida, é um escrito no qual Rousseau expõe seu potencial criativo que revolucionou a história da pedagogia, como veremos.

2.3.3 Para uma nova relação entre educação e conhecimento na Dissertação

A novidade da *Dissertação* é o caráter inaugural de suas propostas na história das ideias pedagógicas. Rousseau, juntamente com Fénelon, inaugurou uma nova pedagogia, que tem na criança sua atenção especial. Em sua experiência como *precepteur*, Rousseau observou atentamente as permanências comportamentais comuns às crianças. Ele concluiu que essa etapa do desenvolvimento humano tem características próprias, que exigem dos adultos cuidados específicos para que se respeitem suas qualidades singulares. Para Rousseau, a criança não pode ser tratada como um adulto em miniatura, uma vez que a infância tem sua linguagem, com o seu dicionário próprio. Assim, o ensino dos conteúdos tem que despertar o seu interesse, respeitando seu gosto pelas coisas sensíveis. Na *Dissertação*, Rousseau procura desfazer os preconceitos comuns à sua época, como a ideia de que o homem é mau. O homem é mau porque tornou-se mau, contudo sua natureza é boa e a criança é um ser inocente, explica Rousseau (2004b). Nesse livro, o genebrino prega a valorização das ideias da criança por meio de sua participação na vida familiar e de sua autonomia intelectual mediante as

deduções que ela deve realizar provenientes dos seus estudos sobre as ciências naturais. No plano de educação dedicado ao seu aluno, o Sr. de Saint-Marie, estão presentes os elementos principais do pensamento de Rousseau, como: o otimismo com o ser humano; a ideia de liberdade; o cultivo do sentimento como base da formação moral; o respeito à criança como um ser em desenvolvimento; e o respeito por uma religião intimista vivenciada no próprio coração (*couer*). O objetivo desta discussão é apresentar a relação entre teoria do conhecimento e educação na *Dissertação*, valorizando os seus aspectos mais importantes. Para tal, dividiremos este trabalho em quatro momentos, são eles: 1) O método; 2) A formação moral; 3) A formação intelectual; e 4) A síntese do escrito.

2.3.3.1 O método

A *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho* (*Dissertação*) faz parte dos dois escritos entregues ao Sr. de Mably no final do ano de 1740. Ambos os textos, a *Dissertação e o Projeto para a educação do Sr. de Saint-Marie* (*Projeto*), destinam-se a discutir a educação de dois dos seus filhos, sendo o mais velho, de cinco anos e meio, François-Paul Marie (Saint-Marie), e o mais novo, de quatro anos e meio, Jean-Antoine Bonnot de Mably (Condillac). O segundo dos dois textos, o *Projeto*, é uma versão resumida da *Dissertação*. Do *Projeto* foram suprimidas três passagens que consideramos importantes, são elas: raciocinar com as crianças; catecismo; e educação e felicidade na vida mundana. Por isso, optamos por analisar a *Dissertação*, que é uma versão mais completa do *Projeto*.

A *Dissertação*, esclarece Rousseau, não é um texto definitivo. Escrito na forma de ensaio, esse opúsculo entregue ao Sr. de Mably e colocado sob as luzes do seu irmão, Gabriel Bonnot de Mably (o *Abbé* de Mably), é um registro das primeiras produções intelectuais de Rousseau. Apesar de bem escrito e de apresentar teorias modernas, como o método empírico de observação do seu aluno, essa composição é mais obra de um erudito do que de um *precepteur* experiente, talvez por isso seu caráter inovador, porque não é viciado com os costumes da profissão. O esforço do inexperiente preceptor em mesclar teorias modernas a práticas pedagógicas revolucionárias, como veremos, não foi bem-sucedido. A falta de paciência e de sangue frio não possibilitou avanços na educação das crianças pelas quais era ele o responsável. Chegado à casa do Sr. de Mably no dia 30 de abril de 1740, pouco mais de um ano depois Rousseau partiria definitivamente da casa do seu anfitrião[156].

[156] Rousseau (2008a, p. 254) relata o seu fracasso como preceptor: “Eu tinha mais ou menos os conhecimentos necessários a um preceptor e supunha que tinha um talento necessário. Durante um ano que passei na casa do

A primeira faceta do seu método é a de observar o comportamento do seu educando, seu caráter, gostos e antipatias, para, a partir daí, poder traçar um plano de estudos que conviesse ao seu modo de vida. A pedagogia rousseauniana não é submissa às vontades do seu aluno, mas é sensível às suas necessidades[157]. A estratégia do "observar para conhecer" e do "conhecer para educar" é uma das novidades do seu modelo de ensino. Sua intenção com isso, como salienta o próprio Rousseau (2004b), é a de, em observando o gênio do seu aluno, extrair um tipo de educação que se coloque a meio caminho entre suas carências físicas e suas deficiências intelectuais, ou seja, uma instrução que seja suficiente, senão para transformá-lo num prodígio, pelo menos para não deixá-lo como um asno.

A segunda característica do seu método em pedagogia é a de despertar o interesse do discente em aprender. O estudo, quando bem orientado, não deve ser uma imposição, e sim deve ser apreendido com interesse e atenção. Rousseau, como veremos, foi um crítico mordaz dos castigos físicos. Para ele, o "educar pelo açoite" só produz tolos e é pouco eficaz, porque, além de revoltar, deixa vícios incorrigíveis no homem, mesmo em sua mocidade[158]. Nesse sentido, a estratégia a seguir é a de despertar a curiosidade do educando para as matérias que lhe possam ser úteis. Ele aprenderá, diz Rousseau (2004b), sem saber que está sendo ensinado. Para isso, tudo que ele deve aprender deve estar ao seu alcance, devendo-se, além disso, ser respeitado seu interesse sensível. Por exemplo, ao brincar com uma esfera ou ao manusear um microscópio, ele aprenderá sobre formas geométricas e sobre o comportamento dos astros sem se aborrecer com aulas enfadonhas ou com conteúdos pré-formatados. Sendo assim, sua sensação será de protagonista, e não de coadjuvante no processo educativo.

Sr. de Mably, tive tempo de me desconvencer [...]. Enquanto tudo marchava bem e eu via darem resultados meus cuidados e meus sacrifícios, que então não me poupava, eu era um anjo; mas era um diabo quando as coisas andavam tortas. Quando os alunos não me ouviam, eu desvairava; quando faziam uma maldade, desejava matá-los, o que não era um meio adequado de os tornar sábios e corretos [...]. Só sabia empregar com eles três instrumentos sempre inúteis e muitas vezes perniciosos às crianças: o sentimento, o raciocínio e a cólera".

157 A questão do caráter, do temperamento individual e da organização interna dos indivíduos renderá, como vimos, uma discussão com Helvétius sobre a igualdade natural dos espíritos. Rousseau na *Dissertação* antecipa sua discordância com Helvétius no *Do Espírito* e afirma que cada indivíduo possui uma organização do caráter e do espírito que lhe é peculiar, por isso a preocupação de Rousseau com o comportamento do seu pequeno aluno. "Observar para conhecer" e "conhecer para educar" são as estratégias metodológicas de Rousseau para educar com sucesso o seu pupilo.

158 Após a fuga do seu pai, ameaçado de morte depois de uma discussão, Rousseau passou a morar e a ser educado pelo Sr. Lambercier, um ministro protestante morador de Genebra. Na casa do seu tutor, Rousseau recebeu afeto e uma boa educação, porém, tempos depois, Rousseau foi acusado, junto com o seu primo, de quebrar os pentes da Sra. Lambercier. Essa injusta acusação rendeu a Rousseau e ao seu primo um castigo violento, que, segundo o próprio Rousseau, foi o ocaso de sua felicidade e de sua inocência pueril. A surra por ele recebida lhe rendeu diversos vícios em sua alma, como o gosto pela mentira e pelos pequenos furtos mesmo quando adulto. Essa lembrança de sua infância, aos oito anos de idade, encontra-se no Livro I das suas *Confissões*. A indignação contra os castigos físicos nasce desse período da sua vida.

O último passo do método pedagógico de Rousseau na *Dissertação* reúne duas habilidades que o preceptor deve ter: a primeira delas é a de saber que existe um tempo certo para ensinar os conteúdos ao seu aprendiz; e a outra é a de que não se deve educar por preceitos, e sim por princípios. Ao avaliar que os preceitos da religião são incompreensíveis para a criança, Rousseau (2004b) mostra sua sensibilidade com a condição do seu educando. A título de exemplo, salienta Rousseau (2004b, p. 23-24):

> [...] Falam-lhes de um Deus em três Pessoas, das quais nenhuma é a outra e cada uma é, entretanto, o mesmo Deus; do mistério da Eucaristia, onde um espaço de cinco pés está contido num espaço de duas polegadas; do pecado original, pelo qual somos punidos muito justamente pelas faltas que não cometemos; da eficácia dos sacramentos, que operam virtudes na Alma por intermédio de uma aplicação puramente corporal; todos assuntos sobre os quais a melhor cabeça não tem força suficiente para conceber coisa alguma; numa palavra, no mesmo tempo que começam a cultivar sua razão, obrigam-nas a fazer, a todo momento, exceções das mais estranhas contra suas noções mais evidentes e, por acúmulo, sobrecarregam-nas com uma multidão de preceitos áridos e estéreis, concebidos em termos cuja construção mesma não está ao seu alcance [...].

Essa educação por preceitos, longe de aprimorar as potencialidades do educando, cria nele uma hipersensibilidade do gosto que estimula sua imaginação mais do que a sua curiosidade. Os preceitos dissimulam a criança, porque produzem nela a tendência pela fantasia e, por consequência, pelas histórias não verdadeiras, ao mesmo tempo que a tornam preguiçosa, porque a acostumam mais a repetir do que a descobrir por conta própria os conteúdos que lhe são ensinados. A melhor forma, explica Rousseau (2004b), seria subtrair da educação dos pequenos as fórmulas prontas, que carregam consigo os preconceitos arraigados na vida em sociedade, e substituí-las por princípios que ensinam e não viciam. Assim, ao invés de tentar explicar coisas incompreensíveis à sua razão, como os mistérios da religião, o melhor seria estimulá-la a realizar na prática os fundamentos da moral cristã, como o amor, o altruísmo, a misericórdia, entre outras ações boas em si mesmas.

2.3.3.2 A formação moral do jovem educando de Rousseau

A educação moral do Sr. de Saint-Marie deve seguir essa regra do aprender pelo coração, pelos sentidos e pela razão. A axiologia rousseauniana não é apriorística, pois não é feita mediante preceitos; ela é baseada em princípios práticos. Rousseau escreve a *Dissertação* para o Sr. de Mably com o intuito de ensinar ações ao seu filho; não que Rousseau despreze as matérias teoréticas, como a filosofia ou a lógica, por exemplo, mas ele sabe que existe uma idade certa, que não é a infância, para ensiná-las. Entre os valores defendidos por Rousseau

para uma formação moral do seu jovem educando, dois aspectos devem ser destacados: o disciplinar e o do convívio social da criança. Sobre esse último, podemos acrescentar as reflexões de Rousseau concernentes à educação e à felicidade mundana, que, de alguma forma, antecipam o tema do interesse presente na *Lettre à Offreville*.

Rousseau (2004b, p. 19-20) rejeita os métodos violentos praticados pelos *precepteurs* no século XVIII[159]: "[...] um homem de bem não poderia jamais usar as suas mãos de modo mais vergonhoso do que empregando-as para maltratar uma criança". Um mestre severo e feroz, pontua Rousseau (2004b, p. 34):

> [...] inveja nos outros prazeres que não estão ao seu alcance desfrutar, crê fazer maravilhas realçando aos olhos de seu aluno todas as faltas que vê cometer, todos os defeitos que avista e, sob pretexto de ensiná-lo a evitar os mesmos defeitos, não deixa, ao sair de uma assembleia, de passar em revista tudo o que se pensou ver de mal e de exortá-lo a tomar sobre a conduta do Senhor tal e da Senhora tal boas lições para nunca imitá-los; é sobre essas belas instruções que se formam todos os dias, esses pequenos fazedores de sátiras e de epigramas e essa multidão de fúrias cujas línguas e penas perigosas, depois de terem estado em moda durante algum tempo, tornam-se, enfim, o horror e o flagelo da sociedade.

Essa passagem da *Dissertação* é reveladora, dado que nela Rousseau identifica as causas morais e psicológicas da violência do mestre sobre o seu aluno. A inveja e o ressentimento fazem da "moralidade cristã" a porta-voz das punições que o preceptor deve infligir ao seu educando, sob qualquer sinal de desobediência. Nessa parte importante de seu opúsculo, Rousseau (2004b) descobre que os preconceitos teológicos estão na base de uma visão pessimista do homem. A ideia hobbesiana de que o homem é mau imediatamente dá a outorga ao preceptor de punir fisicamente o seu pupilo, com a intenção de corrigir nele as maledicências que ele carrega desde o pecado original. No entanto, sob o véu da "santa moralidade", Rousseau (2004b) descobre o símbolo da hipocrisia; ele observa que o mesmo homem que constrange seu aprendiz é aquele que horas mais tarde prega amor ao próximo publicamente.

O homem é mau porque tornou-se mau, no entanto essencialmente ele permanece bom. Rousseau é pessimista frente ao progresso histórico e otimista com relação ao homem. Sua intenção na *Dissertação* é resgatar o pouco que sobrou da bondade original do homem, cultivando-a no coração do seu jovem aluno. Ele aconselha ao Sr. de Mably que permita seu filho conviver em meio às pessoas de bem, para que com elas possa aprender desde cedo princípios de sabedoria e de virtude (ROUSSEAU, 2004b). Uma outra sugestão de Rousseau ao Sr. de Mably é a de que ele tome as rédeas sobre a educação do Sr. de Saint-Marie, ensinando-o, inclusive, a reconhecer no preceptor (que é ele Rousseau) uma autoridade

[159] Uma das grandes contribuições de Rousseau (2004b) aos direitos das crianças, observa Nacarato (2004), foi a condenação de qualquer castigo físico.

constituída[160]. Paradoxalmente a isso, no entanto, Rousseau (2004b) incentiva o Sr. de Mably a ocasionalmente estimular seu filho a participar, através de suas próprias opiniões, sobre os assuntos da sala; isso seria uma forma de valorizar sua autonomia e, ao mesmo tempo, de conferir-lhe uma importância social (ROUSSEAU, 2004b).

No entanto, a intenção de Rousseau (2004b) não é a de criar tagarelas ou fazer das crianças pequenos eruditos[161]. Rousseau é contra a opinião corrente no século XVIII de que a criança é um pequeno adulto[162]. Uma visão precoce dos homens é capaz de estragar, ainda que prematuramente, o espírito do infante, enchendo-o de preconceitos, por isso não o abandonemos às suas próprias reflexões para não acostumá-lo a corrigir a conduta dos outros quando suas luzes ainda não lhe oferecem condição para tal (ROUSSEAU, 2004b). Nesse sentido, Rousseau (2004b, p. 26) defende que toda a vaidade lhe deve ser censurada: “Se há algumas ocasiões em que a severidade seja necessária em relação às crianças, é nos casos em que os costumes estarão sendo atacados e quando se trata de corrigir maus hábitos”. A forma de corrigir esse desvio na formação do caráter da criança não deve ser o castigo físico, mas o desprezo, uma opinião convincente ou uma privação sensível, reitera Rousseau[163] (2004b).

No decorrer da *Dissertação*, Rousseau analisa o papel da educação e da felicidade mundana no desenvolvimento do seu pupilo. O verdadeiro objetivo da educação de um jovem é torná-lo feliz (ROUSSEAU, 2004b). Rousseau (2004b, p. 29) afiança que existem duas maneiras para se chegar à felicidade, “[...] Uma satisfazendo suas paixões e a outra moderando-as: pela primeira desfruta-se, pela segunda não se deseja, e seríamos felizes por ambas se não faltasse a uma aquela duração e à outra aquela vivacidade que constituem a verdadeira ventura”. Quanto mais a ação do prazer é forte, sublinha Rousseau (2004b), menos duração ela tem. O prazer em demasia está ligado às paixões tristes. Pascal, antes de Rousseau, já havia afirmado, em seus *Pensées*, em especial na *section* XXVI, que, quanto mais o homem

[160] Nacarato (2004, p. 21) declara que: “A insistência de Rousseau em que o pai lhe atribuísse poder diante dos alunos está ligada às diferenças sociais [no século XVIII], que punham o preceptor num papel de subalternidade, que lhe tirava qualquer autoridade. Veja-se com que formalidade Rousseau devia tratar as crianças: Sr. de Saint-Marie e Sr. de Condillac”.

[161] “[...] Para bem julgar a maneira do mundo e a vida humana, para desenvolver as suas causas e para nelas conduzir um jovem com sucesso, não creio, entretanto, que seja necessário ter um talento extremamente sutil; pensar certo, ter bom senso e um pouco de gosto, não ser singular nem pela tolice nem pela fatuidade, só com isso um mestre zeloso deve conseguir formar um menino e fazer dele um cavalheiro polido e um homem de bem, o que constitui o duplo objetivo da educação” (ROUSSEAU, 2004b, p. 39).

[162] Essa crítica endereçada a Locke está exposta no Prefácio e no Livro II do *Emílio*.

[163] Sobre isso, Rousseau (2004b) mostra-se mais uma vez paradoxal; ele rejeita o uso dos castigos físicos, mas não considera uma violência – do tipo psicológica – o desprezo ou a privação dos objetos de desejo de seu aluno. De clara influência maquiavélica, Rousseau (2004b) considera que um mestre deve ser temido, mas também estimado. Ele também considera normal e até edificante os exemplos de humilhação e de escárnio públicos contra os “ridículos” detratores da ordem e da moral (ROUSSEAU, 2004b). Sempre que necessário, avalia Rousseau (2004b), é necessário punir o Sr. de Saint-Marie com a aparência de indiferença e de desprezo; ou seja, atacar pela raiz suas inclinações à vaidade e suas faltas eventuais.

se diverte, menos ele é feliz. As paixões tristes surgem quando não somos donos de nós mesmos, ou seja, quando não temos controle sobre nossos sentimentos, tampouco sobre nossa razão. No *divertissement*, exteriorizamos nossas angústias, ao mesmo tempo que perdemos a nós mesmos numa sociabilidade vazia e artificial[164].

As boas paixões, ao contrário, nascem da tranquilidade da alma. Rousseau (2004b, p. 30) liga a verdadeira felicidade a um convívio social moderado e principalmente às ações altruístas: "[...] Não consideremos como se estivéssemos sozinhos na natureza, prestemo-nos às necessidades de outrem a fim de que ele se preste às nossas reciprocamente [...]". Depois de analisar o comportamento do homem, no aturdimento e na quietude da alma, Rousseau (2004b) conclui que, para ser feliz, é preciso moderar as paixões, de modo a exercitá-las no convívio social[165]. Um jovem educado através do equilíbrio das suas paixões tomaria gosto pelas boas companhias, aprenderia a polidez e as considerações que nós devemos reciprocamente na vida em sociedade, em resumo, tornar-se-ia um bom cidadão (ROUSSEAU, 2004b).

2.3.3.3 A formação intelectual ou o plano de estudos do Sr. de Saint-Marie

A exemplo do *Emílio*, em que Rousseau faz do método negativo o roteiro para conduzir seu aluno a um tipo de educação natural, na *Dissertação* a sistemática não muda. Claro que Emílio é um selvagem e sua educação é orientada para a liberdade em meio à natureza, diferentemente do tipo de pedagogia ofertado ao Sr. de Saint-Marie, uma criança citadina. Rousseau recomenda que Emílio não conheça a literatura antes dos 15 anos e não se preocupe com nenhum tipo de instrução formal até atingir a idade da razão; com o Sr. de Saint-Marie, como perceberemos, Rousseau recomenda o estudo do latim, do francês, da história e da geografia, entre outras disciplinas formais. Contudo, antes que se comece a estudar qualquer coisa, é importante conhecer aquilo que devemos evitar, no caso do seu pupilo, o Sr. de Saint--Marie, Rousseau recomenda que não lhe sejam apresentados o catecismo, a retórica, a lógica e a filosofia escolástica, que são matérias demasiadamente abstratas para a sua idade; o método negativo rousseauniano consiste nessas interdições iniciais junto à formação do seu educando.

---

164 Rousseau, nesse aspecto, é pascaliano. Suas opiniões sobre esse ponto em muito se assemelham à de Pascal (2013), em especial na *section* XXVI, intitulada *Misère de l'homme*, em que Pascal condena o divertimento (*divertissement*), que, em sua opinião, consiste na distração que o homem impõe a si para camuflar o desgosto interior que o acompanha. Por isso, ele (o homem) tanto se aplica das coisas exteriores para não se obrigar a ver aquilo que está dentro de si, ou seja, sua miséria interior (PASCAL, 2013).

165 Essa discussão, de algum modo, antecipa a questão do interesse presente na *Lettre à Offreville*. Lembremos que o que está em questão aqui é o valor moral da ação na *Dissertação* da verdadeira felicidade e na *Lettre* do autêntico interesse. O que une essas duas perspectivas, portanto, é a virtude do *couer*, ora expressa na felicidade interior que se exterioriza nas moderadas relações sociais, ora expressa no interesse individual solidário ao interesse do outro.

Rousseau recomenda ao Sr. de Mably um roteiro de estudos para o seu filho que possa, ao mesmo tempo, tornar-lhe um cavalheiro polido e um homem de bem; como vimos, ele recomenda que o Sr. de Saint-Marie opine, quando solicitado, das reuniões dos adultos, o que seria um meio pensado por Rousseau de valorizar sua autonomia e conferir-lhe uma importância social. Todavia, Rousseau também cria mecanismos de barrar-lhe a vaidade, que o tornaria um adulto indolente; como vimos: o desprezo, um raciocínio convincente ou uma privação sensível dissuadiria a criança de seu orgulho. Na lista de estudos ofertada por Rousseau ao Sr. de Saint--Marie, estão outras matérias formais, além das já citadas, como a história natural, a matemática e as belas-letras. Contudo, assim como a intenção de Rousseau não era criar um tagarela, em recomendando a participação do pequeno Saint-Marie nas reuniões de família, seu objetivo, com a educação do seu pupilo, não era o de formar um pequeno erudito ou torná-lo desde cedo um pedante. Sobre esse último aspecto, Rousseau (2004b) se opõe ao pedantismo dos mestres; a soberba, com relação aos estudos, cria disposições ruins e péssimos hábitos; a saída para isso só a humildade intelectual poderá nos fornecer.

Montaigne (1987, p. 70), lido atentamente por Rousseau[166], diz que: “[...] assim como as plantas morrem por excesso de seiva e as candeias se apagam com abundância de azeite, os espíritos curvam-se e se ancilosam sob o peso dos estudos e das matérias com que os encheram e que eles não puderam deslindar”. A intenção de Montaigne, semelhante à de Rousseau, não é a de mostrar à criança o mundo sem que antes ela o tenha conhecido[167]. O excesso de teoria torna a educação infértil e cria uma realidade demasiadamente abstrata, distante da realidade da criança; por isso, o plano de estudos de Rousseau (2004b), em consonância com as práticas que o infante está em condições de aprender, tem a intenção de ligar o estudo ao prazer, motivando-lhe a adquirir conhecimentos e fazendo-lhe perceber a estreita ligação entre as ciências e as coisas que fazem parte do seu cotidiano. Um exemplo disso é a recomendação de Rousseau (2004b, p. 42) ao Sr. de Mably, de trocar as diversões inúteis do Sr. de Saint-Marie por objetos que lhe sirvam de brinquedo e, ao mesmo tempo, de instrução: “[...] Recortes, um pouco de desenho, a música, os instrumentos, um prisma, um

---

[166] Sobre as influências das ideias pedagógicas de Montaigne atinentes a Rousseau, ler a segunda parte, especialmente o primeiro e o segundo capítulos do livro de Pierre Villey, intitulado *L’influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*.

[167] No capítulo XXVI dos seus *Ensaios*, intitulado *Da educação das crianças*, Montaigne (1987, p. 77) faz uma crítica à educação ofertada nas escolas e, em seguida, sugere como as crianças merecem ser tratadas no ato educativo: “[Os mestres] Não cessam de nos gritar nos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele [o mestre] corrigisse este erro e, desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, a escolhê-las e a discerni-las por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho, e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno”.

microscópio [...], um ímã e mil outras pequenas curiosidades me forneceriam assuntos contínuos para diverti-lo, para instruí-lo, mesmo sem que ele notasse[168] [...]".

O estudo da história, por exemplo, para que seja agradável ao pequeno aluno, deve vir acompanhado de uma significação moral. Através dos grandes exemplos que a história nos fornece, pensa Rousseau (2004b), é possível extrairmos exemplos de grandeza e coragem. Tudo na personalidade de um grande homem deve ser observado, até mesmo suas fraquezas, para que sejam extraídos exemplos de virtude e de sabedoria (ROUSSEAU, 2004b). A exemplaridade dos ícones históricos inspiraria Saint-Marie a tomar gosto pelo mundo e a valorizar as boas companhias. Para o jovem pupilo, sublinha Rousseau (2004b), devem ser expostos exemplos de emulação e de desprezo público, para que desde cedo ele possa apreciar os valores consagrados pelo apreço popular. O desenvolvimento da reta razão e a admiração pelos grandes homens são estímulos ao progresso moral do pequeno estudante, enfatiza Nacarato (2004).

A valorização do universo das letras mediante a leitura de autores como Molière e La Bruyère deve estar presente na instrução do seu orientando, recomenda Rousseau (2004b). A leitura deve elevar o coração do Sr. de Saint-Marie e ajudá-lo a conviver no meio dos homens (ROUSSEAU, 2004b). A ideia de Rousseau (2004b) é acostumar o espírito do seu aluno desde cedo à reflexão, a fim de que ele possa considerar as coisas por seus efeitos e consequências. A cultura da razão, que deve ser cultivada nos estudos do pequeno Saint--Marie, deve estar acompanhada de um cuidado de não tornar obrigatórios e enfadonhos os seus estudos; assim, "[...] não exigindo dele uma atenção penosa e contínua, esses temas não terão nada de nocivos à sua saúde" (ROUSSEAU, 2004b, p. 25). Aplicando o método negativo na instrução do seu jovem infante, Rousseau (2004b) traça o roteiro de estudos próprio à idade de seu educando. No latim, por exemplo, deve-se evitar a composição das versões e incentivar-lhe o gosto pela boa literatura; na história, em suprimindo de início a parte antiga, deve-se instruí-lo sobre as questões mais atuais, por intermédio da história moderna (ROUSSEAU, 2004b).

---

[168] Rousseau (2004b) dá ao seu aluno uma pseudossensação de autonomia; na realidade, tudo é previamente planejado e a execução das brincadeiras com fins pedagógicos é sempre supervisionada de perto por ele. Algumas passagens da *Dissertação* dão provas dessa constante busca de controle de Rousseau (2004b, p. 42-43) sobre o seu aluno: "[...] Por outro lado [diz Rousseau à mãe de Saint-Marie], ter-se-ia o cuidado de enviá-lo para junto de mim logo depois de se levantar sem que nenhum pretexto pudesse dispensá-lo [...]. Nas horas em que quisesse ocupá-lo, eu suprimiria toda a sorte de divertimento e lhe proporia o estudo dessa hora [...], eu não o maltrataria: mas suprimiria todas as suas distrações nesse dia; [...] o divertimento, não sendo legítimo, senão quando é o descanso do trabalho [...]. Meu objetivo com essa conduta seria acostumá-lo a ligar tão bem as ideias do estudo e do prazer, por um lado, e, por outro, as da ociosidade e do tédio [...], pois, por mais que se faça, a ideia de constrangimento e de aplicação que o estudo traz consigo jamais se tornará agradável a ele senão pela adjunção de alguma ideia estranha e risonha que se possa apresentar sempre ao mesmo tempo".

Rousseau (2004b) adota um tom moderado no ensino das disciplinas oferecidas ao seu pequeno aluno. Claramente oposto ao método de coação e contra a obrigatoriedade dos estudos, Rousseau (2004b) segue uma didática que inclui recreação e passeios ao Sr. de Saint--Marie. No estudo da física, por exemplo, Rousseau (2004b) pretende, através de caminhadas, explicar-lhe as diferenças entre os sistemas de Descartes e de Newton. Sem tratar nem a um nem a outro como absolutamente verdadeiros, Rousseau (2004b, p. 46) explica ao seu educando que nem as suposições abstratas de Descartes nem a recorrência aos fatos de Newton constituem verdades integrais: “[...] contentemo-nos em saber o que é, sem querermos investigar como as coisas são, já que esse conhecimento não está ao nosso alcance”. Rousseau (2004b) expressa desconfiança com relação aos conteúdos das ciências naturais, que se pretendem irrefutáveis. Ele encerra o roteiro de estudos do Sr. de Saint-Marie aconselhando a prática da atividade física; elas são boas, diz Rousseau (2004b), porque, além de favorecerem a saúde, servem de relaxamento e de recreação aos trabalhos do espírito.

2.3.3.4 O coração, o juízo e o espírito

“O objetivo a que devemos nos propor na educação de um jovem é o de lhe formar o coração, o juízo e o espírito, e isso na mesma ordem em que os cito”, é assim que na *Dissertação* Rousseau (2004b, p. 22) resume sua intenção com a educação do Sr. de Saint--Marie[169]. Essa característica de unir a *raison* e o *couer* por meio dos raciocínios (por mais que eles nos enganem) é uma constante no pensamento rousseauniano. No conjunto de suas ideias, em geral, não há oposição entre o *sentiment* e o *esprit*; e, em particular, não há divergência entre a formação moral e a formação intelectual que o seu aluno deve receber.

O caminho do meio é sempre o melhor, uma vez que o sentimento moral não se desenvolve sem as luzes da razão, e a razão, por sua vez, deve sempre solicitar a ajuda do coração a fim de orientá-la. Para os estudos do Sr. de Saint-Marie, não se devem negligenciar as ciências, mas essas também não devem preceder os costumes; por outro lado, não é interessante cultivar apenas o corpo sem valorizar as luzes do espírito, e vice-versa. As atividades acadêmicas (de academia, lugar de cuidar do corpo) devem servir para o bom

[169] “A retidão do coração, quando solidificada pelo raciocínio, é a fonte da exatidão do espírito; um homem de bem pensa quase sempre acertadamente e, quando se está acostumado desde a infância a não se aturdir com a reflexão e a não se entregar ao prazer momentâneo, senão após ter pesado as consequências e comparado as vantagens e os inconvenientes, tem-se praticamente, com um pouco de experiência, toda a aquisição necessária para formar o juízo. Parece, com efeito, que o bom senso depende ainda mais dos sentimentos do coração do que das luzes do espírito [...]; após termos inculcado no Sr. de Saint-Marie bons princípios de moral, poderíamos considerá-lo bastante avançado na ciência do raciocínio [...]” (ROUSSEAU, 2004b, p. 27).

desenvolvimento do espírito. O equilíbrio entre as faculdades – *la raison et le couer* – do pequeno Sr. de Saint-Marie é a finalidade das intenções de Rousseau na *Dissertação*.

Rousseau (2004b) entende que a infância é uma etapa decisiva para a formação do adulto. Com vistas a converter o seu pupilo num homem em condições de ser um cavalheiro polido e de bem, a *Dissertação* procura harmonizar coração e espírito. No plano de estudos do Sr. de Saint-Marie, convém não lhe apresentar, de início, senão matérias adequadas à sua idade, para que não se atropelem as coisas que estão ao seu alcance e que ele pode compreender mediante seus raciocínios. Rousseau (2004b) entende que, na aurora do homem, todo interesse se liga exclusivamente aos sentidos; sendo assim, o espírito do pequeno Saint-Marie não poderia ser cultivado senão através das coisas práticas, ou mais exatamente dos estímulos sensíveis que pudessem conduzir os seus raciocínios em bem lhe formando o entendimento.

As inovações pedagógicas de Rousseau (2004b) têm como origem sua preocupação em denunciar a insuficiência de uma formação exclusivamente intelectual. Na formação educacional da criança, o *precepteur* deve estar atento a sempre ligar os estudos das letras e das ciências aos interesses imediatos da criança. Sempre brincar é o que mais deseja a criança, por isso o ato de orientá-la, bem como o de sua própria aprendizagem, deve ser prazeroso. Contudo, como a intenção de Rousseau (2004b) é fazer do Sr. de Saint-Marie um homem de virtudes, a pedagogia rousseauniana visa ao equilíbrio entre o prazer e a cultura das letras e das ciências. Nem o gasto de energia sem instrução nem o aprendizado sem interesse, eis a fórmula da pedagogia de Rousseau (2004b).

A proposta de educação do Sr. de Saint-Marie quer cultivar sobremaneira a sua formação moral, mas sem descuidar dos raciocínios corretos que possam lhe formar o reto uso da razão. Apesar do evidente desenvolvimento entre a pedagogia do Emílio e a educação ofertada ao Sr. de Saint-Marie, duas coisas não mudarão entre essas duas propostas de educação: 1) A tentativa de equilibrar a *raison* e o *couer*; e 2) A formação tendo por finalidade o homem civilizado (o cidadão); esta será a ponte que ligará a *Dissertação* ao *Émile*.

Os temas que serão abordados no próximo capítulo têm como finalidade discutir a diferença entre dois projetos de educação presentes no pensamento de Rousseau: a educação do homem e a educação do cidadão. Optamos por expô-los em momentos distintos, respeitando a singularidade das ideias do filósofo genebrino. No entanto, em nossa última discussão, referente à terceira parte deste trabalho, além do conflito de ideias, ousaremos costurar as semelhanças internas postas em cada proposta de formação fornecida pelo pensador suíço. Nesse sentido, perceberemos como a *Dissertação* e o *Emílio* confundem-se em seus objetivos com a ideia de uma formação pública presente em outros escritos de Rousseau.

3 ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO

3.1 Rousseau e a educação para a formação do indivíduo moderno

3.1.1 A crítica de Rousseau à educação nas escolas no século XVIII

Três são os alvos da crítica de Rousseau às escolas no século XVIII, a saber: a forma pedantesca como os professores conduzem a educação dos seus pupilos; a crítica à educação formal e, por isso, abstrata, que estimula a imaginação dos alunos em detrimento do concreto; e a crítica à formação exógena, que estimula a dependência e a menoridade do conhecimento da criança. A intenção deste ponto de discussão não é mostrar um Rousseau propositivo, o que será feito em um outro momento, mas apenas expor, de maneira pontual, como ele percebe "a prisão do espírito" dos seus contemporâneos, em especial das crianças situadas no contexto educacional do Setecentos.

3.1.1.1 A influência de Montaigne e a crítica de Rousseau à educação pedantesca

Sob influência de Montaigne, particularmente de dois dos seus escritos específicos sobre educação, *Do pedantismo* e *Da educação das crianças,* Rousseau constrói sua crítica à formação nas escolas do Setecentos. No *Emílio*, Rousseau critica a forma pedantesca como os preceptores conduzem a educação das crianças; o único objetivo desse tipo de formação é o acúmulo de conteúdos que nada significam para elas. "Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas e esquecer o que só nós poderíamos lhes ensinar" (ROUSSEAU, 1994b, p. 11). Os tratados de educação são a prova disso, pois só oferecem palavrórios inúteis e pedantes, além de não explicarem "[...] a crise que serve de passagem da infância para a condição de homem" (ROUSSEAU, 2014, p. 611).

Montaigne (1987) denuncia o tipo de educação oferecida pelas escolas no século XVI. A ciência, por exemplo, é tratada como um saber artificial e abstrato, e não como uma atividade prática. No campo dos costumes, o que se exige dos alunos é uma erudição vazia, e não o bom senso e a virtude que lhes são necessários para uma boa convivência social. Aprende-se o latim, o grego, a escrever em verso ou em prosa, mas ninguém pergunta se

moralmente aquela criança tornou-se melhor ou se o seu espírito de fato se desenvolveu[170]. “[...] Sabem dizer ‘como observa Cícero’, ‘eis o que fazia Platão’, ‘são palavras de Aristóteles’, mas que dizemos nós próprios? Que pensamos? Que fazemos? Um papagaio poderia substituir-nos” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Montaigne (1987) avalia que a educação praticada nas escolas não exterioriza as benesses sociais que se esperaria do conhecimento apreendido pelos jovens nos estabelecimentos de ensino, exatamente porque ela não ajuda a desenvolver a autonomia dos mesmos. Ademais, esse tipo de educação não permite ao educando o aprimoramento de seu trato moral, pois o jovem, acostumado apenas a obedecer e a reproduzir, não é autônomo, ou seja, não possui domínio sobre sua própria vontade.

Montaigne (1987) acredita que a educação pedantesca não ensina as crianças a pensar, mas apenas a obedecer e a reproduzir. Ele observa que a reprodução dos pensamentos alheios retira da criança sua criatividade, sua espontaneidade, seu interesse em criar e em descobrir novos conhecimentos: “Tanto nos apoiamos nos outros que acabamos por perder [nossas] forças” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Para o filósofo francês, o pensamento que se reproduz do outro não é sabedoria, porque a sabedoria é uma vivência, é um saber que se adquire da realidade e das teorias que dela se desprendem. Se a educação não tivesse acostumado os indivíduos apenas a reproduzir, todo conhecimento seria uma descoberta pessoal (MONTAIGNE, 1987).

Montaigne (1987) utiliza-se de linguagem metafórica para criticar a ineficiência dos conteúdos que são ensinados nas escolas; ele sublinha que a forma pedantesca como se ensinam as crianças cria corpos obesos, cheios de informação que elas não conseguem digerir. A criança que deveria ir à escola e dela voltar com o espírito satisfeito, porém, sempre retorna cheia de informação e, contudo, ainda permanece insatisfeita (MONTAIGNE, 1987). Por isso, indaga Montaigne (1987, p. 71): “Que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos?”. A resposta ele mesmo nos dá: “Cuidamos das opiniões e do saber alheios e prontos; é preciso torná-los nossos” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Para Montaigne (1987), é preciso possibilitar à criança a oportunidade para que ela se aproprie do conhecimento, tornando-se protagonista no processo de aquisição dos saberes, isto é, “[...] fazendo-lhe provar as coisas e as escolher e discernir por si própria” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

No *Emílio*, Rousseau critica a formação que desvincula a “teoria” da “prática”. Nessa obra, ele analisa o excesso de conteúdo nos currículos das escolas de seu tempo. É

[170] Wright (2015) afirma que, na educação do seu aluno imaginário (o Emílio), Rousseau dá uma importância similar tanto à formação do corpo como à formação do espírito; no entanto, a disciplina moral supera a ambas e torna-se o princípio que orienta as duas.

principalmente no Livro II do *Emílio* que ele critica os pedagogos e as escolas que ensinam diversas disciplinas que não terão nenhuma utilidade para a criança (ROUSSEAU, 2014).

> É, porém, sobre seus conhecimentos [a alfabetização, por exemplo] que nos enganamos, aos lhes atribuirmos o que elas [as crianças] não têm e fazendo-as raciocinar sobre o que não são capazes de compreender [...]. Ora, todos os estudos forçados desses pobres infelizes tendem a esses objetos inteiramente alheios a seus espíritos. Imaginai a atenção que lhes podem prestar. (ROUSSEAU, 2014, p. 121).

Montaigne (1987, p. 77), no mesmo sentido de Rousseau, diz-nos que os professores “Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir”. Sob esse viés, ele argumenta que “[...] é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

Interessante notar que o termo “pedantismo” para Rousseau não se destina apenas à forma arrogante como os professores conduzem a educação das crianças; o genebrino quer designar com esse termo o mesmo sentido que Montaigne dá em *Do pedantismo* ao “erudito” que se contrapõe ao “sábio”. Tanto para o autor Montaigne como para Jean-Jacques, o “erudito” (ou seja, o “pedante”) é o “burro de carga” da cultura, no sentido de trazer em seu *curriculum* um longo e vasto acúmulo de conhecimento que só serve para a ostentação de um bem cultural que em nada tornaria os homens melhores, bem como não os tornaria mais aptos para enfrentar as dificuldades da vida; algo que, ao contrário, estaria ao alcance de uma educação disposta a utilizar em suas lições os saberes práticos da vida, é dizer, um “saber de sábio” capaz de congregar virtude e ciência.

3.1.1.2 A crítica de Rousseau à educação formal das escolas

Em seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau enuncia que a cultura das ciências é duplamente perniciosa, tanto para as qualidades guerreiras como para as qualidades morais[171]. Essas últimas são frutos de uma educação insensata, que “[...] orna o espírito e corrompe o nosso julgamento” (ROUSSEAU, 1999c, p. 209). Nesse escrito, o autor do *Discurso* faz duras críticas às escolas de seu tempo e aos conteúdos que nelas se ensinavam.

[171] É interessante notar nessa afirmação a clara influência de Montaigne sobre Rousseau no *Primeiro discurso*. A crítica rousseauniana de que as ciências são uma consequência do luxo e de que elas amolecem as qualidades guerreiras de um povo, por exemplo, pode ser percebida em alguns momentos da obra *Ensaios*, de Montaigne. À guisa de ilustração, destacamos esta passagem do texto *Do pedantismo* do pensador francês: “[...] o estudo das ciências amolece e efemina as coragens mais do que as robustece e as torna aguerridas. A nação mais poderosa que existe neste momento é a dos turcos, povo que igualmente estima as armas e despreza as letras” (MONTAIGNE, 1987, p. 74).

Sobre isso, ele nos diz que: 1) Ensinam-se todas as matérias, menos a virtude de ser cidadãos; 2) Supervalorizam o latim, mas esquecem que é uma língua em desuso; 3) Os alunos utilizam mal as palavras, pois compõem versos sem saber para que servem; 4) A educação retórica "confunde o erro com a verdade graças a argumentos especiosos"; 5) Os professores ensinam palavras abstratas sem uma correlação com a realidade do aluno; e 6) A educação [dos jesuítas] desacredita a pátria e faz amar a Deus pelo temor, e não pela reverência (ROUSSEAU, 1999c).

Em seu *Prefácio de Narciso*, Rousseau (1999b, p. 295) ressalta que "[...] os primeiros e quase únicos cuidados que se dispensam à nossa educação são os frutos e as sementes desses preconceitos ridículos". Ele observa que na escola os professores "[...] ensinam a gramática antes de ouvir falar dos deveres do homem [...]. Em uma palavra, só se deve ser sábio nas coisas que não nos servem para nada [...]" (ROUSSEAU, 1999b, p. 295). Partindo disso, Rousseau constata que os conteúdos ofertados pelas escolas privilegiam noções abstratas que levam as crianças bruscamente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais; essa "metafísica dos conteúdos", como observa Rousseau (2014), privilegia a teoria em substituição à própria experiência do aluno.

Grosrichard, em seu artigo a *Criança e o significante no Émile*, perfila que o homem mutila a criança pelo significante da linguagem. Submetido desde cedo aos desejos de outrem, o infante passa desde então a enxergar apenas o significante dos objetos, e não os seus conteúdos concretos (o significado)[172]. Estimulada pela imaginação precoce, ou seja, pela metafísica dos conteúdos oferecida pela escola:

> [...] a criança se acha obrigada, quando ainda é incapaz de devolver palavra por palavra, significante por significante, a imitar, com sua voz inarticulada, uma outra voz, esta articulada. De imediato, a criança é levada a articular (mas mal), a cortar sua própria voz. Ei-la assujeitada, à sua revelia, ao significante, a um significante – observa Rousseau – que tem de perturbador o fato de que ainda não está ligado na criança a uma ideia, a um sentido. Ela encontra o significante no seu arbitrário, e este arbitrário é vivido como o da lei enquanto tal. (GROSRICHARD, 1991, p. 173).

Esse estímulo ao *dire par dire* é proveniente, em particular, de um desligamento da criança da sua realidade imediata e, genericamente falando, da natureza como um todo. Esse assujeitamento do significante, experimentado pela criança através da imposição do adulto, elimina "[...] aquilo que resta de puro e natural na criança, aquilo pelo qual esta natureza se exprime: sua voz acentuada e inarticulada [...]. Essa alienação precoce do

[172] Esse tema da perda do *significado* e a consideração quase que exclusiva pelo *significante* é central, como vimos, no *Discurso sobre a origem das línguas*, mas também na crítica à educação formal presente no *Emílio*. Montaigne antecipa essa discussão nas últimas páginas do seu escrito *Da educação das crianças*, pelo qual Rousseau foi notoriamente influenciado.

homenzinho ao arbitrário do significante tem consequências funestas a longo prazo" (GROSRICHARD, 1991, p. 174).

Para Rousseau, o resultado da educação fornecida pelas escolas no século XVIII cria um desequilíbrio entre os "desejos" e as "forças" dos alunos. O excesso de teoria desprivilegia a experiência dos discentes, estimulando a imaginação dos mesmos. No *Emílio*, o genebrino critica a forma abstrata como os professores conduzem os seus conteúdos em sala de aula. Os aprendizes conhecem os lugares por intermédio de mapas, e não os estudando *in loco* em sua economia, em sua geografia ou mediante as características que lhes são próprias. Nessa obra, Rousseau (2014, p. 221) realça que "[...] pouco importa que ela [a criança] tenha mapas na cabeça, contanto que compreenda bem o que representam e tenha uma ideia sobre a arte de traçá-los [...]".

Rousseau (2014, p. 123) é tácito em afirmar que, "[...] Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representados não são nada". O *professeur*, pontua Rousseau (2014), julgando ensinar à criança a localização dos países por meio dos mapas, só lhe ensina a manuseá-lo e nada mais. Por sua vez, "[...] ela [a criança] não concebe que não existam [países] em outra parte que não sobre o papel que lhes mostramos" (ROUSSEAU, 2014, p. 123). Desse modo, arremata Rousseau (2014, p. 302), "[...] mostrar--lhe o mundo antes que ela [a criança] conheça os homens não é formá-la, é corrompê-la; não é instruí-la, é enganá-la".

Segundo o autor do *Emílio*, "[...] é na desproporção entre os nossos desejos e as nossas faculdades que consiste a nossa miséria. Um ser sensível, cujas faculdades igualassem os desejos, seria um ser absolutamente feliz" (ROUSSEAU, 2014, p. 74). Durkheim, em *La pédagogie de Rousseau: plans de leçons*, diz-nos que esse desequilíbrio das forças é causado pela imaginação; é ela que inventa necessidades que não podemos satisfazer imediatamente, causando em nós o sentimento de fraqueza (*sentiment de faiblesse*). A educação praticada nas escolas desperta negativamente a faculdade imaginativa dos alunos, causando um desequilíbrio entre o que é apreendido e a realidade das coisas, pondera Rousseau (2014). Vive-se da ilusão de tudo aprender e de tudo ensinar, todavia sem privilegiar a necessidade intrínseca entre a teoria e a prática que os conteúdos exigem.

Nesse sentido, de todos os atores envolvidos no contexto educacional, o mais prejudicado é a criança, que aprende o significante das coisas sem apreender primeiramente o seu significado. A respeito disso, Rousseau (2009, p. 115) apostila que "[...] todos aqueles círculos imaginários perturbam o espírito de uma criança e a fazem supor outras semelhantes nos céus; se a advertirmos de que tais círculos não existem, ela não sabe mais o que está

vendo". A formação nas escolas do Setecentos é deformada, porque privilegia os conteúdos ministrados abstratamente, em vez de conduzir os alunos a experimentá-los praticamente, ou seja, na natureza. Rousseau (2009) nos mostra, com isso, que as escolas de seu tempo ensinam ciência da maneira mais anticientífica possível.

Esse funesto modo de instrução, ao mesmo tempo que estimula negativamente a imaginação dos alunos[173], exige deles o constante uso da memória, como apoio ao aprendizado dos conteúdos ensinados na escola; "Assim como há uma idade própria para o estudo das ciências, também há um bem para compreender os costumes do mundo [...], o saber da vossa criança estará somente na memória, ao passo que o da minha estará em seu juízo" (ROUSSEAU, 2014, p. 471). O professor, mantendo a criança servil e tímida, diz-nos Montaigne (1987), inculca em sua memória fórmulas prontas que devem ser repetidas por ela ao pé da letra. Nesse sentido, adverte-nos o pensador francês, "[...] Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar [...]; dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro [do mundo]. Triste ciência a ciência puramente livresca!" (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Para Rousseau e para Montaigne, a escola privilegia o constante uso da memória. Com base na exigência de se memorizar conteúdos, o professor termina por impor ao aluno sua autoridade; os testes escolares, por exemplo, confirmam essa hipótese. Essa educação do controle, através de um determinado uso da memória ou, por assim dizer, do seu direcionamento, não leva em conta as qualidades particulares de cada criança, suas habilidades, seu temperamento, seus interesses pessoais. É por isso que essa educação é impessoal e exige dos educandos o uso intermitente da memória, de modo a controlá-los e mantê-los sob ordem. No tocante a isso, Montaigne (1987, p. 77) argumenta que:

> Quanto aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto. Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória, e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu ou assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão.

A educação formal dos séculos XVI ao XVIII serviu como um instrumento de propaganda e de inculcamento ideológico-político das monarquias absolutistas da Europa. Ao promover uma "metafísica dos conteúdos" escolares que separa o significante do seu

---

[173] A faculdade da imaginação é ambígua e não puramente negativa. Sobre isso, ler o artigo de Kuntz (1972).

significado, o que a escola fazia era promover, como indica Claparède (1912), um conhecimento abstrato sem contato com a experiência. Esse ensejo interpretativo fornecido por Rousseau ao analisar sua época é a constatação de um risco, como afirma Grosrichard (1991, p. 75), haja vista que "A primeira palavra desprovida de sentido que uma criança escuta e repete é o primeiro elo de uma cadeia, em todos os sentidos da palavra, que vai conduzir finalmente à mais extrema servidão política, ao assujeitamento, ao déspota".

3.1.1.3 Os problemas de uma formação exógena

Chegamos, dessa forma, ao terceiro momento desta discussão: a crítica à formação exógena oferecida às crianças nas instituições de ensino do Setecentos. Rousseau (2014, p. 16) condena esse tipo de educação, que atribui qualidades externas aos indivíduos e são artificiais[174]: "Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições". A educação que as escolas oferecem orna o espírito, mas corrompe nossos juízos, como observa Salinas Fortes (1976, p. 49): "[...] as luzes, na realidade, não passam de trevas; [...] ela[s] se anuncia[m] como um florescimento, mas evolui[em] como corrupção dos costumes".

A escola e os conteúdos que nela são ensinados representam, para o autor do *Emílio*, a menoridade da razão; a excessiva dependência do aluno com relação ao professor é a prova disso. A incitação precoce da imaginação e da memória é sinal de uma educação teórica e demasiadamente desvinculada da realidade da criança. Vial (1937, p. 113) perfila que a educação nas escolas, à época de Rousseau, "[...] se reduz a propor o ensinamento de todas as noções ao cérebro, de todos os ensinamentos ao coração, de todos os hábitos do passado e dos costumes, a educação é o instrumento da mais pesada servidão". Em consonância com isso, Ravier (1941) afirma que esse tipo de educação conduz a criança ao tédio (*ennui*), e esse mal não atinge apenas sua inteligência, mas também toda sua alma.

Uma outra característica dessa educação que aliena as possibilidades criativas das crianças faz-se perceber pela promessa de um futuro. A instrução oferecida aos alunos nos

[174] Pontuamos mais uma vez a influência de Montaigne sobre Rousseau. No escrito *Do pedantismo*, Montaigne defende a importância das profissões úteis e condena o saber ilustrado, que mais serve à aparência do que a uma finalidade concreta na vida em sociedade. Ele declara que: "[...] O camponês e o sapateiro vão vivendo simples e ingenuamente, falando do que conhecem; enquanto os outros, por se quererem elevar de um saber todo superficial, que não lhes entrou sequer no cérebro, vão se embaraçando e chafurdando sem cessar. Sabem discursar, mas é preciso que outros o apliquem; conhecem bem Galeno, porém não conhecem o doente, e o estonteiam com textos de lei antes de terem ciência da causa. Nada ignoram da teoria, mas não acharei um que a possa pôr em prática" (MONTAIGNE, 1987, p. 72).

colégios do Setecentos projeta-se sempre para frente, em um porvir; essa formação que não valoriza o momento presente precipita a criança desde cedo em um futuro desconhecido, em que o direcionamento para uma profissão passa a ser a coisa mais importante[175]. Quanto a isso, diz-nos Rousseau (2014, p. 71) em seu *Emílio*:

> Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais?

Como veremos, Rousseau não despreza a escolha de uma profissão. No *Emílio*, ele sustenta que de preferência a criança deve seguir a profissão dos pais, mas que ela não deve ser levada a dar tanta importância para isso nessa idade. Para Rousseau, a escolha de uma profissão é o resultado de um longo e demorado caminho, que vai da infância à adolescência do aluno; e, para isso, é necessária uma formação completa que o habilite a exercer suas habilidades físicas e intelectuais de maneira plena. Um outro critério para a escolha de uma profissão deve ser sua utilidade social e individual; Emílio, sendo um carpinteiro, por exemplo, desempenha um papel na comunidade em que vive, ao mesmo tempo que tem a oportunidade de exercitar suas capacidades criativas, tanto manuais como espirituais. No entanto, a educação das escolas do *dix-huitième siècle* apressa essa formação, sacrificando o presente em troca de um futuro longínquo. Esse tipo de instrução para o vir a ser (*devenir*) é prejudicial para criança, haja vista não respeitar sua condição presente. Em sua crítica aos conteúdos lecionados na escola, que privilegiam "o sacrifício do presente a favor do futuro", Rousseau (2014, p. 92) assim se manifesta:

> Quantas vozes hão de se erguer contra mim! Ouço os clamores distantes dessa falsa sabedoria que sem cessar nos tira para fora de nós mesmos, que sempre considera o presente como nada e perseguindo sem tréguas um futuro que foge à medida que avançamos, de tanto nos levar para onde não estamos, leva-nos para onde não estaremos nunca.

Montaigne (1987, p. 71), ao qual Rousseau leu atentamente, como vimos, afirma que, "[...] Assim como os pássaros vão às vezes em busca de grão que trazem aos filhotes sem sequer sentir-lhe o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão somente para vomitá-la e lançá-la ao vento". Sobre isso, ele ainda diz: "[...] Nossa ciência, creio eu, é a do presente; a do passado nós a ignoramos tanto quanto a do

[175] Sobre isso, escreve Vial (1937, p. 51): "[...] Com a preocupação de dar-lhe qualidades do espírito e conhecimentos que exige aquela profissão, passam com frequência por alto e não sabem apreciar os sinais, ou seja, os sintomas das competências contrárias que se revelam pouco a pouco com a idade e a evolução espontânea do espírito. Aí estão os erros de direção, às vezes irreparáveis e que pesam a vida inteira".

futuro [...]. Não se trata de falar, trata-se de governar o barco" (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Dalbosco, em *Da educação natural e da educação social no Émile de Rousseau*, assevera que uma educação para o futuro é bárbara, por isso Rousseau valoriza a educação do momento presente da criança. Para ele, o objetivo de Rousseau no *Emílio* é permitir que a criança viva a alegria de sua infância, respeitando, assim, a autenticidade de seu sorriso; o adulto que age dessa forma, complementa ele, passa a educar-se e a respeitar a si mesmo, desfazendo-se dos preconceitos com relação à infância e abrindo-se às incertezas de uma educação repleta de desafios (DALBOSCO, 2011a).

A tríade "imaginação", "memória" e "educação para o futuro" – em seus aspectos puramente negativos – serviu às instituições de ensino do século XVIII como um instrumento de controle sobre os alunos. No entanto, para conseguir o domínio no tocante às mentes e aos corpos das crianças, a escola não pode prescindir da disciplina. Rousseau (2014, p. 95) assinala que "[...] o constrangimento perpétuo em que conservais vossos alunos irrita a sua vivacidade; quanto mais constrangidos ficarem à vossa frente, mais turbulentos ficarão às vossas costas". Consoante Rousseau (2014, p. 637), a disciplina dos estabelecimentos de educação paradoxalmente incita nos aprendizes o gosto pela indisciplina, pois os hábitos que as crianças adquirem nos colégios não podem ser verdadeiros, tendo em vista que são contra a sua vontade[176]: "Não se adquire o gosto de estar na prisão em razão de ficar nela; o hábito, então, longe de diminuir a aversão, aumenta-a".

Em vez de dar vazão à liberdade e à autonomia da criança, a educação contribui com a sua menoridade física e intelectual. Rousseau (2014, p. 698) desconfia dessas instituições que estimulam a dependência e a menoridade do conhecimento:

> Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que, de tanto quererem ser independentes, eles se tornam escravos e que gastam a própria liberdade em vãos esforços para garanti-la. Para não ceder à torrente das coisas, apegam-se a mil coisas; depois, assim querem dar um passo, não podem e ficam espantados por dependerem de tudo. Acho que, para nos tornarmos livres, nada temos de fazer; basta não querer deixar de sê-lo.

Substituir a experiência pela abstração dos conteúdos é limitar a capacidade criativa dos jovens; é torná-los submissos a um sistema de regras que os mantém sob a menoridade da razão, visto que, "[...] para viver no mundo, é preciso saber lidar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que permitam influir sobre eles" (ROUSSEAU, 2014, p. 347). Rousseau (2014, p. 127) enuncia que "[...] é a partir da primeira palavra com

[176] Sobre isso, ler Ravier (1941), em especial o capítulo IX, *La liberté de l'homme nouveau*, seção IV, *L'age de l'indiscipline*.

que a criança se contenta, é a partir da primeira coisa que aprende confiando na palavra de outrem; sem ter ela própria percebido a sua utilidade que seu juízo está perdido [...]". Assim, "[...] tudo o que se faz através de outros faz-se mal[177] [...]" (ROUSSEAU, 2014, p. 501). Conforme Rousseau (2014), os adultos só emprestam, com a educação que oferecem, preconceitos para as crianças. Desse modo, arremata Rousseau (2014, p. 94), "[...] a cada ensinamento precoce que quereremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos!".

O que veremos em nosso próximo ponto de discussão será, de certo modo, uma retomada das críticas de Rousseau à educação praticada nas escolas no século XVIII. Uma educação, como vimos, que privilegia a formalidade dos conteúdos em detrimento de sua utilidade. Nesse sentido, o que será contraposto a esse tipo de instrução – que chamamos aqui de "educação civilizatória" – é a educação proveniente da natureza, ou a "educação natural", que privilegia a simplicidade dos modos, a prática das ações virtuosas e o respeito pela marcha natural da vida do homem, que, em nossa opinião, é a base de toda a formação do Emílio.

3.1.2 Rousseau: educação natural versus educação civilizatória

No início de *Júlia ou a nova Heloísa*, Rousseau (1994a, p. 33) menciona que suas intenções com a obra são:

> [...] afastar todas as coisas instituídas, trazer novamente tudo para a natureza, dar aos homens o amor de uma vida uniforme e simples, curá-los das fantasias da opinião, devolver-lhes o gosto dos verdadeiros prazeres, fazer-lhes amar a solidão e a paz, mantê-los a alguma distância uns dos outros, em lugar de excitá-los a se amontoarem nas cidades, levá-los a se espalharem igualmente sobre o território para vivificá-lo em toda parte.

Rousseau (1994a) reconhece que a natureza é boa e que só o mal provém do homem, ou da sua sociabilidade. Nosso objetivo, nesta discussão, é mostrar que o ideal de educação rousseauniano retira da natureza o seu modelo. Nesse sentido, afirmaremos que a educação natural é aquela que respeita as etapas da vida do homem ou de sua "marcha natural"; que, entre o "estado de natureza" e a "civilização", o que existe é uma oposição entre "educação natural" e "educação civilizatória"; e que, por fim, a educação civilizatória é "positiva" e a educação natural é "negativa", no sentido peculiar que Rousseau lhes atribuiu.

---

[177] Frase sob forte inspiração de Montaigne em *Do pedantismo*; assim escreve o pensador francês: "[...] Não aprecio esse saber relativo e que mendigamos. Ainda que possamos ser sábios com o saber alheio, não seremos avisados senão com a [nossa] própria sabedoria" (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

3.1.2.1 As etapas da vida do homem: a marcha natural da educação

Para Rousseau, a existência do homem segue etapas inexoráveis, em outros termos, a marcha natural da sua vida segue estágios necessários que devem ser respeitados para não desvirtuar os propósitos que cada etapa de sua existência deve desempenhar. Sobre isso, Cambi (1999, p. 346) ressalta que:

> O tema fundamental do *Emílio* consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu 'retorno à natureza', ou seja, da centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil [...], [nesse sentido,] a natureza no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. Como oposição àquilo que é social; 2. Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. Como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não urbano e por isso considerado mais genuíno.

Em seu *Emílio,* Rousseau assevera que existem três tipos de educação: a primeira é a educação da natureza, que diz respeito ao desenvolvimento interno dos órgãos e das faculdades do homem; a segunda é a educação dos homens, que ensina o uso dessas faculdades; e a última é a aquisição de nossa primeira experiência sobre os objetos que nos afetam, que Rousseau chama de educação das coisas (ROUSSEAU, 2014). Ora, diz o filósofo, "[...] dessas três educações diferentes; a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição" (ROUSSEAU, 2014, p. 9). Rousseau (2014) deseja que a educação das coisas e a educação dos homens tenham como objetivo o mesmo fim da educação da natureza; isto é, que sigam a marcha inquebrantável de seu destino[178].

Em *Le rationalisme de Rousseau*, Derathé observa que no *Emílio* Rousseau desenvolve a tese de que o desenvolvimento intelectual do homem se faz progressivamente[179]. Cada idade do homem tem o tipo de maturidade que lhe é próprio. A infância, a adolescência e a idade adulta seguem uma marcha natural, e é esse caminho que a educação deve seguir, "Supondo, pois, que o meu método seja o da natureza e que não tenha me enganado em sua aplicação [...]; Cada idade, cada estado da vida tem a sua perfeição conveniente, o tipo de

---

[178] Como observa Wright (2015), o primeiro de todos os nossos princípios deve ser que a educação que está sob nosso controle (a educação do homem) deve manter-se em harmonia com as outras duas que nos foge ao controle, isto é, a educação natural e a educação das coisas.

[179] Os estudiosos do pensamento rousseauniano são unânimes em pontuar a convicção do pensador suíço no método de educação progressiva da criança. Sobre isso, Vial (1937, p. 128) nos diz que "[...] há em seu espírito e em seu coração [no da criança] uma marcha, um progresso, uma evolução. É preciso entender, portanto, que o educador, seguindo com olhar atento o progresso das faculdades, vigiando o despertar das aptidões, modelará com precisão a educação sobre a criança em cada idade do seu desenvolvimento, ou, para desenvolvê-lo melhor, reproduzirá na educação o movimento mesmo da natureza".

maturidade que lhe é própria" (ROUSSEAU, 2014, p. 202). Sabemos o que é a marcha da natureza porque conseguimos observá-la e dela tirar conclusões, mesmo que não dependa de nós o desenvolvimento interno de nossas faculdades; o uso que retiramos da observação dessas faculdades, bem como do seu desenvolvimento, permitirá que Rousseau proponha uma pedagogia própria para o Emílio[180].

Para Rousseau, a razão no homem é uma faculdade tardia e toda a educação que ele recebe desde a infância deve ser gradualmente despertada pelo uso dos sentidos[181]. A criança deve ter em sua instrução o prazer e a utilidade como carros-chefe de seu aprendizado, pois, não sendo capaz de entender aquilo que a sua razão ainda não consegue alcançar, os conteúdos formais não fazem o menor sentido para ela. Por isso, Rousseau (2014, p. 570) é tácito em apostilar que "[...] as aulas de moral são a morte de toda boa educação. Essas tristes lições só servem para tornar odiosos tanto aqueles que as dão quanto tudo o que dizem". Claparède (1912) constata que, na filosofia rousseauniana, a primeira preocupação do educador deve ser a de valorizar a infância; nesse sentido, consoante Vial (1937, p. 22), "[...] é preciso educar a criança segundo sua condição", ou seja, de acordo com o seu momento atual e levando em conta seu interesse presente, não dando demasiada importância às abstrações que a criança não está em condição de compreender[182].

De acordo com Rousseau (2014, p. 499), portanto, uma educação conforme a natureza deve orientar o aluno para uma vida simples e com lições práticas para a vida: "[...] as únicas lições que recebem [ou que deveriam receber] são lições de prática recebidas na simplicidade da natureza"; pois, como ressalta Ravier (1941), a natureza é um mestre universal e infalível, por isso é sempre da natureza que é necessário tirar os instrumentos próprios para nos regrar. Nessa esteira, diz-nos Salinas Fortes (1979, p. 81): "[...] Trata-se de seguir a ordem da natureza, de imitá-la, e nisso reside a essência da educação".

---

[180] Rieu (1980) observa o caráter científico do pensamento rousseauniano. Para Rousseau, segundo Rieu (1980), a natureza é um conceito a analisar. Influenciado pela filosofia de Leibniz, Rieu (1980, p. 441) explica que Rousseau mantém a crença de que a natureza se define por sua continuidade, regularidade e sua uniformidade: "[...] A natureza é um processo único se desenvolvendo segundo anamorfoses da inércia [...]"; daí a possibilidade de a educação seguir as características observáveis e permanentes da natureza, ou seja, de imitá-la.

[181] "[...] Antes de começar a pensar, a criança sente e, mais importante ainda, ela só pode chegar ao uso adequado de sua capacidade cognitiva por meio de uma boa educação de seus sentidos. Sentir antes de pensar descortina ao ser humano a perspectiva de ver o mundo pelo sentimento e, portanto, pelo coração, antes de o ver pela razão. Nesse contexto, exercícios prolongados e bem planejados que visem ao fortalecimento do corpo e ao refinamento dos sentidos criam melhores condições para o desenvolvimento progressivo das capacidades cognitivas e morais do educando" (DALBOSCO, 2011, p. 29).

[182] Wright (2015) nos diz que Rousseau reconhece a capacidade da criança em raciocinar, mas o alcance de sua razão é limitado. Por isso, Vial (1937) enuncia que o programa de estudos do Emílio deve se prestar a uma utilidade imediata, visto que, como salienta Claparède (1912), a criança é quase completamente toda instinto, daí seu interesse pelo imediato.

3.1.2.2 Educação da natureza *versus* educação civilizatória

No segundo momento desta discussão, como antecipamos, o que existe entre "educação da natureza" e "educação civilizatória" é uma oposição entre "estado de natureza" e "civilização". A tese principal dessa oposição encontra-se na famosa assertiva de Rousseau (2014, p. 327) presente no *Emílio*: "[...] o homem é naturalmente bom [...], mas veja ele como a sociedade deprava e perverte os homens". Ao contrapor o homem natural ao homem socialmente desenvolvido, Rousseau (2014) termina necessariamente por adjetivar tanto a natureza como a civilização[183]. Desse modo, a primeira traz como qualidades a simplicidade, a inocência e a virtude, enquanto a segunda é instruída, opulenta e maldosa (ROUSSEAU, 1999b). Por isso, Masters (2002, p. 33) sinaliza que "A ideia de uma educação natural [em Rousseau] é [erguida] sobre uma dicotomia fundamental entre a natureza e a sociedade".

Nas palavras de Rousseau (2014, p. 694-695), "[...] quanto mais [os homens] se aproximam da natureza, mais dominam a bondade em seus caracteres; só quando se encerram em cidades, só quando se corrompem pela cultura, eles se depravam [...]". Para Rousseau (2014, p. 7), as instituições que nos cercam desnaturalizam o homem, uma vez que o submete ao seu domínio, ao mesmo tempo que abafa nele a sua natureza: "Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições em que estamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam em seu lugar". Sendo assim, só o homem emancipado das instituições e, por isso, dos preconceitos que dela se desprendem pode levar à frente o projeto de uma educação natural. "[...] Procurando estabelecer a educação natural, Rousseau se esforça em emancipar o homem, tal qual nós o vemos na condição de hoje, de todo preconceito social, a fim de determinar a verdadeira direção de suas disposições naturais" (MASTERS, 2002, p. 35).

Rousseau (1999c) reitera que a sociedade é a fonte de todo mal moral, dado que torna o homem livre em um ser ruim e corrompido. Para ele, a fonte desse mal moral, a sociedade, passa pelas instituições que dela fazem parte. Assim, o hábito de estarmos encerrados por diversas instituições, e isso inclui a escola, torna-se para o indivíduo uma segunda natureza, porque contraria a sua liberdade natural, substituindo-a por forças exteriores e alheias às suas potências[184].

---

[183] Sobre isso, Dalbosco (2011, p. 28) assevera que, "[...] se os homens nascem livres e se em toda parte se encontram acorrentados; se é em sua sociabilidade que se deixam corromper, é preciso pensar em um processo educacional que prepare adequadamente as novas gerações, que as eduque em sua fase inicial (em sua infância) conforme os preceitos da natureza e que só progressiva e autonomamente se insira no turbilhão da convivência social".

[184] Claparède (1912, p. 405) assinala que o método tradicional de educação é aquele que "[...] prescreve de fora o que a criança deve aprender, sem se ocupar de saber se ela quer, se o programa estabelecido é conforme as

A educação como hábito, aponta Rousseau (2014), é aquilo que no homem contraria a sua força e abafa a sua natureza. Reverberando suas ideias n'*A nova Heloísa*, o genebrino postula que o hábito torna o prazer em necessidade e, por isso, em escravidão. Para contrapor esse estado de dependência e de jugo social, somente a natureza, na opinião do filósofo, poderá restituir a felicidade original do homem (ROUSSEAU, 2014). Como expõe Salinas Fortes (1976, p. 49-50):

> Compreende-se, então, que o conhecimento do homem ou da sociedade se organize como uma operação de desmascaramento. É porque o homem social é mascarado que uma das primeiras lições da boa pedagogia consiste em um treinamento contra o prestígio das máscaras, diante das quais toda criança se assusta. Conhecer é tornar manifesto o homem que os ensinamentos escondem, é proceder a operação inversa da dissimulação [...], precisamos nos voltar para o livro metafórico da natureza, que não muda nunca.

O projeto de Rousseau em opor "natureza" e "civilização" não consiste, em absoluto, em fazer a humanidade retornar ao seu estado de natureza original, algo que ele considera impossível[185], mas "[...] em não estragar o homem da natureza ao adaptá-lo à sociedade" (ROUSSEAU, 1994a, p. 527), é nisso que consiste sua educação negativa.

3.1.2.3 Educação negativa e educação positiva

Chegamos ao terceiro ponto desta discussão. Na esteira da contraposição entre "natureza" e "civilização", Rousseau (2005a, p. 57) define o que ele entende por "educação positiva" e "educação negativa":

> Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nossos conhecimentos, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito pelo contrário. Não produz virtudes, mas evita vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condição de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condição de amá-lo.

Paradoxalmente, aquilo que Rousseau (2005a, p. 57) chama de educação negativa é o que ele considera a mais positiva[186], pois segue o princípio do "[...] cerre-se a entrada ao

---

suas aptidões, ao grau de seu desenvolvimento. Acontece, então que, na falta desta precaução, o ensino o repugna, e o estudante não o deseja. Nós usamos a coação porque nós não sabemos prender a criança pelo apetite [de querer aprender]".

[185] Da impossibilidade de retornar ao estado de natureza, Rousseau (1999b, p. 133) escreve que: "[...] Quanto aos homens semelhantes a mim, cujas paixões destruíram para sempre a simplicidade original [...]".

[186] Estudiosos do pensamento rousseauniano, como André Ravier, Ernest Wright e Francisque Vial, entendem que a educação negativa é uma estratégia de Rousseau para recobrir o Emílio de cuidados, enquanto a educação

vício e o coração será sempre bom". Enquanto o seu contrário, a educação positiva, é a mais negativa, na medida em que antecipa, de forma equivocada, um tipo de instrução que as crianças não estão em condição de recebê-la.

A educação positiva antecipa o instante da razão, ao tempo que, de forma precoce, oferece aos jovens algo que eles ainda não estão em condições de receber. A criança, por exemplo, pouco poderá estar atenta àquilo que o seu intelecto ainda não tem possibilidade de assimilar, porque o tempo da infância é o tempo do aprendizado, a partir da relação da nascente razão com as coisas sensíveis. Em sua crítica a esse tipo de formação, a educação positiva, Rousseau atribuirá boa parte dos seus argumentos à demasiada importância que se dá nas escolas à cultura livresca, na qual os educandos ficam submetidos à exigência dos conteúdos formais dos livros que os seus professores lhes impõem.

Novamente Rousseau, influenciado por Montaigne, condena que se faça da criança um leitor de livros[187]. O filósofo francês postula que:

> Não acharia bom tampouco se, inclinados por temperamento para solidão e a melancolia, e manifestando demasiado amor aos livros, lhes incentivassem esse gosto; isso os torna inaptos para a vida em sociedade e os afasta de melhores ocupações. Quantos homens de meu tempo tenho visto embrutecidos por uma temerária avidez de ciência! (MONTAIGNE, 1987, p. 83).

Próximo a Montaigne, Rousseau (2014) realça que a leitura só se faz necessária para os jovens – e isso inclui as crianças – quando lhes for útil. Os livros ensinam a fazer o que não se sabe, afirma Rousseau (2014). Nesse sentido, a educação para o útil se oporá à educação do discurso, que institui pela autoridade aquilo que os jovens poderiam aprender pela experiência. Em seu *Emílio*, Rousseau (2014, p. 350) escreve sobre isso: "[...] colocai todas as lições dos jovens em ação, e não em discurso; nada aprendem pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes".

---

positiva seria o lado propositivo de sua pedagogia. Nossa perspectiva é diferente, porque se atém à definição de educação positiva e de educação negativa na *Carta a Cristophe de Beaumont*. Contudo, como podemos observar, da educação negativa surgem as propostas de Rousseau para a educação do seu aluno, o que caracteriza em seu plano pedagógico a educação positiva do Emílio. Nesse sentido, embora as perspectivas sejam distintas, elas se unem num mesmo entendimento: o de que a doutrina pedagógica de Rousseau tem um lado que recobre Emílio de cuidados, ao mesmo tempo que diz como deverá ser conduzida a sua educação.

[187] Assim como Montaigne, Bernard Lamy e o seu *Entretiens sur les sciences* foram uma grande influência para Rousseau. Nessa obra, Lamy critica o excesso de leitura e o excesso de ciência ensinada para as crianças nas escolas. No II *entretien*, por exemplo, ele diz que o excesso de estudo é perigoso porque incha o espírito. À leitura dos livros Lamy (1694, p. 29-30) contrapõe a humildade dos sentimentos: "Os sentimentos são justos e são necessários para suceder os livros. Muitos não avançam e se perdem nos estudos, porque o orgulho e a vaidade são os motivos que os animam. Aqueles que são escravos da glória vã não encontram nas ciências aquilo que lhes podem elevar acima das ciências e os fazer distinguir-se [...]. É necessário humildade para permanecer tanto quanto tempo no estado de discípulo que é necessário antes de se fazer mestre".

Os belos discursos livrescos desdenham as ações simples e provocam a perversão entre as pessoas do campo (ROUSSEAU, 1994a). O genebrino chama a atenção para o excesso de leitura, sobremaneira entre as pessoas mais humildes. A superabundância de exames livrescos estimula a imaginação em detrimento da ação, do trabalho e da vida simples, que é, para Rousseau, a mais próxima da natureza. Rousseau (2014) perfila que os gostos mais simples são provenientes da natureza e que, ao serem aguçados, acabam por distanciar--se dela. Isso ocorre porque o estímulo à leitura, para Rousseau (2014), causa um desequilíbrio entre o desejo e a força da criança, em particular, e do leitor, em geral, na medida em que os mesmos perdem em potência para realizar os seus desejos e ganham em inação com as satisfações que a imaginação acaba por lhes promover. Quanto a isso, Masters (2002, p. 44) ressalta que:

> [...] o ataque de Rousseau contra o ensinamento livresco incide igualmente sobre uma falta mais específica da prática educativa, a saber, a tentativa de educar as crianças sem compreender sua natureza e seu modo de desenvolvimento [...]. Forçada a aprender antes de poder compreender, a criança usa das palavras sem nenhuma ideia de seus sentidos.

Montaigne, lido atentamente por Rousseau, desenvolve nas últimas páginas do seu escrito *Da educação das crianças* uma crítica contundente à perda da experiência do significado linguístico entre as crianças: “[...] na linguagem, o rebuscamento, a procura de expressões originais e de vocábulos poucos conhecidos decorre de uma ambição escolástica e pueril” (MONTAIGNE, 1987, p. 87). Em sua opinião, a escola imita o mundo:

> [...] O mundo é apenas tagarelice, nunca vi homem que não dissesse antes mais do que menos do que devia. E nisto gastamos metade da vida. Obrigam-nos durante quatro ou cinco anos a aprender palavras e a juntá-las em frases e outros tantos a compor um longo discurso em quatro ou cinco partes; e mais cinco pelo menos a aprender a misturá-las e a combiná-las de maneira rápida e mais ou menos sutil. Deixe-se isso a quem o faz por profissão. (MONTAIGNE, 1987, p. 85).

Apesar das críticas à cultura livresca, Montaigne (1987, p. 86) afirma que “[...] Cabe às palavras se adaptarem ao que se quer exprimir [...]”, pois “‘[...] a verdade precisa falar uma linguagem simples, sem artifícios [...]’” (SÊNECA apud MONTAIGNE, 1987, p. 87). Rousseau (2014) identifica essa “linguagem simples e sem artifícios” a que se refere Montaigne (1987) como uma linguagem natural. Ele enuncia que, quanto mais próximos estamos da condição natural, mais felizes estaremos, uma vez que não haverá muita diferença entre o ser e o ter ou entre o querer e o realizar (ROUSSEAU, 2014). Inobstante, os homens enredados nos livros verão essa diferença aumentar e a alegria proporcionada pela vida

simples serem gradativamente substituídas pelas necessidades inextinguíveis, típicas dos moradores das cidades. É o que alerta Rousseau (2014, p. 75):

> Só nesse estado primitivo, o equilíbrio entre o poder e o desejo é reencontrado e o homem não é infeliz [a infelicidade é o estado peculiar da vida nas cidades] [...]. É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de satisfazê-los. No entanto, o objeto que antes parecia estar à mão foge tão depressa que não podemos alcançá-lo; quando acreditamos que vamos pegá-lo, ele se transforma e aparece longe à nossa frente [...]. Assim esgotamo-nos sem chegar ao final e, quanto mais vencemos o prazer, mais a felicidade se afasta de nós.

O abuso dos livros mata a ciência, assevera Rousseau (2014); acreditando saber o que lemos, julgamos estar dispensados de aprendê-la, complementa o filósofo (ROUSSEAU, 2014). A separação entre a prática e a teoria torna estéril essa última, por lhe faltar o seu fundamento essencial, ou seja, a experiência. O predomínio da teoria desvinculada desse fundamento, que lhe é imprescindível, dá margem à ignorância do aprendiz frente ao mundo que o cerca. O professor, em particular, e as escolas, em geral, ao dispensarem do aluno a prática, acabam por escravizá-lo. Rousseau (1994a, p. 36) postula que “[...] a moral dos livros será sempre vã, porque ela não é senão a arte de cortejar o mais forte”.

A educação civilizatória é, portanto, aquela que favorece o jugo dos homens às necessidades artificiais e factícias. Enredados nas cidades – ou no campo, cada vez mais influenciado pelos costumes citadinos –, os homens do Setecentos foram capitulados pela moral livresca. Essa constatação aparece no *Discurso sobre as ciências e as artes*, quando Rousseau (1999c) aponta para a oposição entre a “moral da civilização” e as ações virtuosas cada vez menos valorizadas; e, n’*A nova Heloísa*, quando ele infere que “[...] os belos discursos fazem desdenhar as belas ações e a simplicidade dos bons costumes é considerada grosseira” (ROUSSEAU, 1994a, p. 32).

Finalmente, para contrapor-se à cultura livresca, Rousseau apresenta como “solução” para a formação do seu Emílio – e, por que não dizer, para a formação do homem moderno – a educação negativa. Essa consiste em “[...] evitar os menores males para os homens possíveis” (ROUSSEAU, 2014, p. 74). O princípio que norteia esse tipo de educação consiste em educar o homem desde sua infância, passando dos sentidos à razão gradativamente. Com isso, Rousseau (2014, p. 96-97) quer evitar o salto imprudente que a educação das escolas do século XVIII realizam, ou seja, de formar a razão antes de aguçar nas crianças os seus sentidos:

> [...] Se as crianças saltassem de uma vez das tetas para a idade da razão, a educação que lhes damos poderia ser-lhes conveniente. Mas, segundo o progresso natural,

> precisam de uma educação totalmente contrária. Seria preciso que nada fizessem de sua alma até que ela estivesse de posse de todas as suas faculdades, pois é impossível ela perceber a chama que lhe mostrais enquanto é cega e seguir, em meio à imensa planície das ideias, uma estrada que a razão traça ainda tão levemente para os melhores olhos.

Consoante Ravier (1941), a educação negativa visa proteger o Emílio de três males: o hábito, o erro e o preconceito[188]. Nessa mesma linha de raciocínio, Vial (1937) assevera que a educação negativa de Rousseau tem dois inimigos a combater: os externos, provenientes da tradição familiar, da cultura livresca e da civilização de uma maneira em geral; e os internos, provenientes dos vícios do passado e dos hábitos nocivos à alma. Para Vial (1937, p. 123), "[...] A educação negativa não é mais que o aspecto, a forma sensível que reveste a educação da liberdade. Tal é a perspectiva que é preciso colocar-se se queremos compreender bem o pensamento de Rousseau". Para o autor do *Emílio*, a primeira educação deve ser puramente negativa e "[...] Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro" (ROUSSEAU, 2014), dado que, sendo as mais sublimes virtudes aquelas que são negativas, nunca fazem mal a ninguém. Sobre isso, arremata Ravier (1941, p. 225): "[...] para salvar a natureza, [Rousseau compreende que] é necessário, às vezes, retardar e proteger, precipitar-se com audácia, quaisquer que sejam os riscos. O maior bem se resume, às vezes, em se contentar com o menor mal".

Afirmar uma educação que possa contrapor-se à corrupção moral, engendrada pela cultura das letras, significa negar aos jovens aquilo que eles não estejam em condição de aprender[189]. É mister, primeiro, amadurecer a infância. Nesse sentido, "[...] Educação negativa aqui não significa educação para 'nada fazer', mas para 'deixar amadurecer'. A verdadeira fórmula desta educação deve ser: '[...] é necessário deixar amadurecer a infância nas crianças'" (RAVIER, 1941, p. 197). Sendo assim, a educação negativa persistirá por toda a educação do Emílio, porque, por mais que ele deixe de ser criança, ele estará sempre em processo de aprendizado (RAVIER, 1941). Isso posto, educar negativamente significa respeitar as etapas da vida, não apenas da criança, mas do homem como um todo. Significa não saltar de imediato para a razão negligenciando os sentidos. Significa não estimular a

---

[188] Grosrichard (2016, p. 1) pontua que a educação negativa serve como um abrigo para proteger as crianças, representadas por Emílio, da severidade dos preceptores no século XVIII: "As instituições não cessam de lhe fazer violência, de desencaminhá-la. É preciso, pois, para permitir que ela se regule, impedir que seja desregulada, desviada por intenções exteriores. Educação 'negativa', pois diametralmente oposta à dos preceptores da época".

[189] Wright (2005) resume os preceitos da educação negativa de Rousseau em quatro pontos: 1) A criança deve ser protegida de qualquer estudo de meros símbolos; 2) A criança deve ser protegida de toda história; 3) A criança deve ser protegida de todas as fábulas; 4) A criança deve ser protegida de ideias abstratas. Disso resulta, diz Wright (2015), que a educação negativa não tem a intenção de fazer do Emílio um libertino, um autômato, um ser artificial e esquisito, mas uma criança ativa, autônoma e a mais natural possível.

imaginação dos jovens para não criar neles um desequilíbrio entre as suas forças e os seus desejos (fonte de todas as necessidades insaciáveis e, portanto, de sua infelicidade). Significa, além do mais, reconduzir os homens a uma vida simples e em harmonia consigo mesmos. Em resumo, significa "[...] curá-los das fantasias da opinião, devolver-lhes o gosto dos verdadeiros prazeres" (ROUSSEAU, 1994a, p. 33).

Esses são os caminhos apontados por Rousseau para que os indivíduos, instruídos de acordo com a natureza, possam fazer de sua formação o caminho para a sua liberdade. Em nosso próximo ponto de discussão, articularemos três temas caros à pedagogia do *Emílio*, a saber: a "educação", a "liberdade" e a "responsabilidade". O que Rousseau pretende com a educação do Emílio é afirmar o indivíduo moderno, reconhecendo nele um ser autônomo, assim como outrora foi o homem da natureza[190]. Nessa esteira, apresentaremos, a seguir, as críticas de Rousseau à educação do Setecentos, bem como as suas alternativas para a reconstrução de uma sociabilidade sadia entre os homens do Século das Luzes.

3.1.3 Educação, liberdade e responsabilidade

O que é a liberdade? Como fazer da educação um caminho para se chegar até ela? E ainda como unir "educação" e "liberdade" na criação de um ser responsável? Nosso objetivo é investigar esses conceitos no *Emílio* de Rousseau. No entanto, se é certo que o tema da liberdade perpassa boa parte das obras de Rousseau, iremos buscar em seus escritos variações conceituais que possam nos auxiliar na construção desse tema. Para isso, iremos estruturar este ponto de discussão da seguinte maneira: 1) Investigaremos a definição de Rousseau acerca da liberdade; 2) Analisaremos a diferença entre a "liberdade natural" e a "liberdade convencional", estabelecendo uma ligação entre o *Contrato social* e o *Emílio*; 3) Dissertaremos sobre a importante relação entre "liberdade", "desejo" e "força" no caminho para a formação de um ser livre e responsável.

3.1.3.1 A definição de liberdade para Rousseau

Em *Cartas escritas da montanha*, Rousseau (2006a, p. 371) afirma que "[...] é inútil querer confundir a independência e a liberdade" e que "[...] essas duas coisas são tão

[190] Guardadas as diferenças entre um ser autônomo e um ser independente, como veremos, "autonomia" significa orientar-se por si próprio, ou sujeitar-se o menos possível "pelo que de exterior nos atinge", como nos diz Rousseau (2014).

diferentes que até mesmo se excluem mutuamente". Nesse escrito, Rousseau (2006a) perfila que ser livre é não submeter a vontade do outro à minha vontade, e vice-versa; e ser independente é fazer o que se quer sem levar em consideração o querer do próximo. De acordo com Rousseau (2006a), ser livre significa autodeterminar-se, respeitando as demais vontades; essas vontades, por sua vez, quando entram em acordo, ou seja, quando passam a se respeitar ou a se reconhecer na vontade do outro, complementam-se e formam uma vontade soberana que chamamos de lei[191].

Para Rousseau (2006a, p. 372), não há liberdade sem leis e não existe liberdade tendo homens acima delas, pois a lei deve estar acima de todos e igualmente deve servir a todos[192]:

> A liberdade segue sempre o destino das leis. [...] Assim, a liberdade sem a justiça é uma verdadeira contradição, pois não importa o que se pense, tudo constrange na execução de uma vontade desordenada. [...] Um povo livre obedece, mas não serve. Tem chefes e não senhores. Obedece às leis, mas só a elas, e é pela força das leis que não obedece aos homens.

Uma vontade livre, desse modo, é aquela que se autodetermina sob a observação das leis, não estando, com isso, submissa à vontade de outrem, mas autorrealizando-se em confluência com as demais vontades que formam um corpo soberano. Por isso, "[...] em qualquer lugar em que as leis são violadas impunemente, não há mais liberdade" (ROUSSEAU, 2006a, p. 331). Ademais, sobre a relação entre uma "vontade individual" e uma "vontade geral", ou entre uma "vontade livre" e a "lei", Rousseau (2006a, p. 440) afiança que "[...] só há liberdade possível na observação das leis ou da vontade geral; a vontade geral não quer prejudicar a todos, assim como a vontade particular não quer prejudicar a si mesma".

Rousseau (2006a), ao referir-se ao tema da liberdade, começa sempre por estabelecer uma relação recíproca entre uma vontade que se autodetermina e uma vontade

---

[191] Quanto à diferença entre independência e liberdade, Vial (1937) nos diz que a liberdade natural ou a independência é, para o indivíduo, a liberação de toda pressão exterior que determina os seus atos. No entanto, afirma ele, o selvagem, mesmo sendo livre da coação de outro, é limitado fisicamente em meio à contingência material. "A liberdade natural, em resumo, consiste na dependência com relação às coisas e na independência com relação aos homens" (VIAL, 1937, p. 77), porém, "[...] Para que a verdadeira liberdade se realize no homem, é preciso que a liberdade natural se transforme em liberdade civil" (VIAL, 1937, p. 79). Derathé (2009, p. 360) declara que, "[...] Ao passar do estado de natureza para o estado civil, o homem cria as condições de seu progresso intelectual e moral, suas faculdades mais nobres – a razão e a consciência –, que eram apenas 'virtuais', enquanto ele vivia solitário, 'são exercidas e desenvolvidas', e ele mesmo se eleva a um grau superior de liberdade. É isso que, segundo Rousseau, 'constitui a verdadeira razão de ser do pacto e que, em última análise, o torna legítimo'".

[192] Goyard-Fabre (2001) observa que a filosofia política de Rousseau reconhece a necessidade entre os sujeitos do direito, que são os cidadãos, de uma ordem feita de equilíbrios e reciprocidades que compete à lei "fixar", conforme as exigências normativas da razão. Goyard-Fabre (2001), com isso, postula que, na filosofia de Rousseau, é a lei que garante a verdadeira liberdade do homem na sociedade civil.

coletiva[193]. É na confluência entre esses tipos de vontades que se realiza uma vontade autenticamente livre. Na sua filosofia, não há, portanto, uma relação de submissão ou de determinação entre uma e outra – entre a vontade individual e a vontade geral –, visto que o que existe é uma autodeterminação da vontade individual, que, ao obedecer a si mesma, na verdade se autorrealiza na vontade coletiva[194].

A concepção de liberdade que Rousseau apresenta no *Emílio* é um protesto não apenas ao plano político da política de Genebra ou de Paris, por exemplo, mas, principalmente por se tratar de um escrito sobre educação, ao ensino das escolas do Setecentos. Conforme Rousseau (2014, p. 81), como vimos, o regime escolar, longe de desenvolver a autonomia dos alunos, a ela se opõe: "[...] a sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes". Para Rousseau (2014, p. 81), a liberdade dos indivíduos jamais se realizará sob as determinações de outrem: "[...] o homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada".

A liberdade é o poder querer o que é conveniente para si sem que nada alheio possa o determinar. Dessa forma, Rousseau (2014, p. 395-396) argumenta que "[...] minha liberdade consiste justamente no fato de eu só poder querer o que é conveniente para mim, ou que considero como tal, sem que nada alheio a mim me determine". Como prova disso, em *Devaneios de um caminhante solitário,* Rousseau (1995, p. 132) confessa sua dificuldade frente ao jugo, afirmando que "[...] não podia suportar a submissão, [pois] era perfeitamente livre e, mais do que livre [...], só fazia o que queria fazer".

A autonomia da razão ou da vontade só pode realizar-se, consoante Rousseau (2014), sem que ninguém confie no juízo de outrem. É o que ele assevera em sua *Carta a Franquières*:

> Sei que a razão comum é muito limitada, que tão logo saia de seus estreitos limites cada qual tem a sua que lhe é peculiar, que as opiniões se propagam pelas opiniões, não pela razão, e qualquer um que ceda à razão do outro, coisa já muito rara, cede por preconceito, por autoridade, por afeição, por preguiça; raramente, nunca talvez, por seu próprio julgamento. (ROUSSEAU, 2005b, p. 177-178).

---

[193] Ravier (1941) nos lembra da preparação do Emílio para ingressar na sociedade civil. Seu mestre ordena-lhe a descer ao mais profundo de sua consciência e a atingir, com isso, a verdadeira condição em que reina a liberdade. Esse caminho regressivo do exterior da pessoalidade à consciência moral é a garantia de um retorno bem-sucedido dessa consciência à razão; ou seja, da liberação espiritual do simples indivíduo (ou de sua exteriorização) ao homem pronto para conviver em sociedade. Dessa forma, Ravier (1941, p. 384) descreve que "[...] esta liberdade social do homem se une à sua liberdade individual, elas se unificam na unidade da consciência pessoal".

[194] Na filosofia política de Rousseau, num Estado bem constituído, não há oposição entre autonomia e heteronomia. Sobre isso, Derathé (2009, p. 358) nos diz que "[...] É somente à lei que os homens devem a justiça e a liberdade; é esse órgão salutar da vontade de todos que restabelece no direito a igualdade natural entre os homens; é essa voz celeste que dita a cada cidadão os preceitos da razão pública e que o ensina a agir segundo as máximas de seu próprio juízo e não estar em contradição consigo mesmo".

Para Rousseau (2005b), não existe liberdade para a razão quando esta encontra-se submetida às opiniões ou ao juízo de outro, porquanto ser livre é ser ativo e ter consciência que sou eu o responsável pelas minhas ações.

Sob o ponto de vista da criança, ser livre significa desfrutar das necessidades do seu corpo, como pular, gritar, correr e tudo que satisfaz as exigências da sua constituição física[195]. A criança é autônoma, portanto, quando "[...] todos os seus movimentos [que] são necessidades de sua constituição, procura fortalecer-se" (ROUSSEAU, 2014, p. 83). Para Jean-Jacques, ter a liberdade como princípio da educação natural significa desde já dar vazão a um desenvolvimento saudável das potencialidades da criança não apenas no aspecto físico, mas também no intelectual, já que para ela se aprende brincando. Rousseau evoca a liberdade natural como modelo de uma nova forma de sociabilidade e a educação como instrumento dessa mudança; daí o filósofo opor a formação do Emílio à educação praticada nas escolas do Setecentos.

3.1.3.2 A liberdade natural e a liberdade convencional

A passagem da liberdade natural para a liberdade convencional, segundo momento desta discussão, torna explícita a tensão entre "natureza" e "civilização". Malgrado as críticas de Rousseau à sociabilidade avançada, será no *Contrato social* que o filósofo vislumbrará a positividade desse momento de transição entre esses dois períodos da história humana. Sobre isso, Rousseau (1999d, p. 77) enuncia que aquilo "[...] que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui". A liberdade natural é a garantia de todos os bens que o indivíduo pode garantir com o uso da sua força, enquanto a liberdade convencional é o direito que cada indivíduo tem de possuir um bem respaldado pela vontade geral[196] (ROUSSEAU, 1999d).

---

[195] Ravier (1941) infere que a criança, bem como todo ser físico, respira liberdade. Por sua vez, Vial (1937, p. 101) pontua que, na pedagogia formulada pelo autor do *Emílio*, "[...] a criança deve ser educada *por* e *para* a liberdade, o bem: é preciso que a liberdade seja, por sua vez, o fim e o meio da educação", uma vez que "[...] Quem quiser adaptar a educação à natureza deve recorrer a esse meio único: a liberdade, o único legítimo, o único também que tem a possibilidade de êxito, pois é o único que está em harmonia com as necessidades e os direitos da natureza humana".

[196] Sobre a ligação entre vontade geral e liberdade, Cassirer (1999, p. 55-56) expõe que o pensador suíço "[...] define com clareza e segurança o sentido específico e o verdadeiro significado fundamental de sua ideia de liberdade. Para ele, a liberdade não significa arbítrio. Ela se refere à ligação a uma lei severa e inviolável que eleva o indivíduo acima de si mesmo. Não é o abandono desta lei e o desprender-se dela, mas a concordância com ela que forma o caráter autêntico e verdadeiro da liberdade. E ele está concretizado na '*volonté générale*', na vontade do Estado. O Estado requer o indivíduo inteiramente e sem ressalva. Ao fazer isso, não

Machado (1999, p. 78) indica que, na filosofia de Rousseau, “[...] tudo se reduz a uma escolha: ser infinitamente livre em seus impulsos, mas sofrer todos os contrastes cerceadores e mesmo aniquiladores da vida natural, ou aceitar a liberdade nos limites e com as garantias da lei na harmonia civil”. A passagem entre o estado de natureza e o estado social ou entre a liberdade natural e a liberdade convencional funda o aparecimento do direito; o estabelecimento da posse sob leis positivas, baseado no consentimento do corpo soberano[197]. Todavia, o interesse jurídico pela garantia da propriedade não ocorre de maneira gratuita nem espontânea entre os indivíduos, haja vista que ressaltar “[...] que um homem se dá gratuitamente constitui uma afirmação absurda e inconcebível [...], [ou seja,] [...] o homem só aliena a sua liberdade em causa própria” (ROUSSEAU, 1999d, p. 62).

A passagem entre os tipos de liberdade – a liberdade natural e a liberdade convencional – ocorre com o interesse de que o individual possa preservar-se no todo (ROUSSEAU, 1999d). Por isso, o estabelecimento do aparato jurídico sob a forma da lei nada mais significa para Rousseau (1999d, p. 70) do que uma forma de encontrar uma espécie de associação que proteja os indivíduos e os seus bens sob os cuidados do corpo soberano “[...] e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes”. Essa é a forma que faz do contrato social um meio de reconhecimento entre uma vontade individual e uma vontade coletiva, dado que “[...] cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a direção da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte individual do todo[198]” (ROUSSEAU, 1999d, p. 70).

O estado civil, isto é, a consumação da liberdade convencional, trouxe, conforme Rousseau (1999d), a moralidade que antes faltava aos homens, pois os fez “consultar a razão

atua aí como instituição coerciva, mas apenas põe sobre o indivíduo uma obrigação que considera válida e necessária, e aprovando-a, por isso, tanto por causa dela quanto por sua própria causa”.

197 A junção entre a liberdade natural e a liberdade convencional cria uma nova liberdade, a liberdade moral. Essa liberdade só se realiza quando o homem passa a viver sob a égide de regras ou leis comuns a todos, é dizer, sob a responsabilidade do Estado e do direito. Aliás, a liberdade moral é o fundamento e o fim mesmo do direito (a liberdade política), como nos indica Bachofen (2002, p. 13): “[...] a liberdade não pode, segundo ele [Rousseau], ser pensada como um dado empírico sempre presente e indestrutível, independente do direito que a reconhece ou a desconhece. Se ela não é apresentada como fundamento e fim do direito, quer dizer, como liberdade política se exercendo efetivamente, ela não pode ser suposta ‘noutro lugar’ sob a forma de uma liberdade moral subsistindo numa ordem política que seria representada como exterior a ela mesma, ou ainda refugiada nas finalidades puramente privadas. A condição da liberdade é que a liberdade se queira a ela mesma”.

198 A ideia de preservar a vontade individual no interior da vontade geral não é extemporânea ao indivíduo; ao contrário, tem seu fundamento no *sentiment intérieur*, que é um sentimento original de justiça presente no coração humano. No tocante a isso, Goyard-Fabre (2001, p. 177) assevera que “[...] a ideia do justo proverá do sentimento inato da equidade que habita o coração humano. Além da neutralidade e do sentimentalismo, a justiça, pensa Rousseau, deve obedecer às máximas da razão pública: então, ao projeto de justiça na condição natural lhe substituirá uma ‘justiça razoável’ que sua racionalidade fará necessariamente proporcional, quer dizer, distributiva. Sobre o plano jurídico como sobre o plano moral, o justo, calculado e bem pesado, será a regra do bem e do mal: ‘Faz teu bem com o menor mal que é possível’. A justiça assegura tudo em conjunto com a paz das sociedades e a paz das almas”.

antes de ouvir suas inclinações", dessa forma "[...] deveria [o homem] sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez de um animal estúpido e limitado um ser inteligente e um homem". A aquisição da liberdade convencional é a "[...] única a tornar [o homem] verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade" (ROUSSEAU, 1999d, p. 78).

A moralidade, qualidade proveniente da conquista da liberdade convencional entre os homens, significa, para Rousseau (2003e), que a vontade individual deve ser reconhecida pela comunidade, e não submetida aos domínios de um rei ou de qualquer outro particular. Rousseau (2003e, p. 134) assegura que:

> [...] tal submissão [de submeter-se à vontade abusiva de outrem] é incompatível com a natureza humana e que eliminar a liberdade da vontade significa eliminar a moralidade de todos os seus atos, estipular autoridade absoluta de um lado e, de outro, obediência sem limites é uma convenção vã, absurda e mesmo impossível.

Para Rousseau (2003e), a moralidade é o caminho para a autonomia da razão, assim como a liberdade convencional é a garantia da preservação do indivíduo no todo. Agir, pois, reconhecendo a moralidade em cada momento de suas ações significa desde já ser livre[199]. É isso que garante a autonomia das ações do Emílio, uma vez que, entre o citadino (ou mesmo o homem do campo) e o selvagem, o primeiro é dependente porque a educação que recebe o orienta para fora de si, enquanto o selvagem – ou o Emílio – é independente e basta a si mesmo (ROUSSEAU, 2014). Como suscita Rousseau (2014, p. 139):

> Quanto ao meu aluno, ou antes, ao aluno da natureza, desde sempre treinado a bastar-se a si mesmo [...], [ele] julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se relaciona com ele mesmo [...], está continuamente em movimento [...]; de experiência toma aulas da natureza e não dos homens [...]; seu corpo e seu espírito excitam-se ao mesmo tempo. Agindo sempre de acordo com seu pensamento, e não com o de outra pessoa [...]; a força do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta.

No *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 135) ratifica "[...] toda ação livre tem duas causas que concorrem em sua produção: uma moral, que é a vontade que determina o ato, e a outra física, que é o poder que a executa". A educação do Emílio tem os mesmos

---

[199] Masters (2002) se debruça sobre a estreita relação entre liberdade e moralidade no pensamento de Rousseau. A primeira observação de Masters (2002) sobre isso é que a moralidade é oriunda de um sentimento natural de justiça, como a piedade, por exemplo, e que ela só pode se desenvolver junto com a sociabilidade humana. A segunda observação é que, para uma maior eficácia da moralidade, são necessários a criação e o ordenamento de leis que possam dar sanções aos indivíduos caso eles não cumpram com os seus deveres em relação à vida social (MASTERS, 2002). Essas duas afirmações, aparentemente contraditórias, não representam na filosofia de Rousseau uma separação entre lei e sentimento natural, porque essa última, num estado primitivo do homem, é limitada e não garante, por si só, a eficácia desse sentimento primitivo na sociedade civil, daí a exigência das leis para garantir a moralidade, que, aliás, só se desenvolve no homem na vida em sociedade.

móveis, pois nele se destacam a força e a vontade, esta sob os auspícios de sua razão, e aquela sob o vigor de sua constituição física[200]. Apesar de ter sido educado com toda a liberdade dos jovens camponeses, Emílio "[...] deve mudar e parar com eles ao crescer. A diferença é que, em vez de agir unicamente para o prazer ou para a alimentação, em seus trabalhos e em suas brincadeiras ele aprendeu a pensar" (ROUSSEAU, 2014, p. 452).

A educação do Emílio deve privilegiar o ensino das coisas pelas relações que o interessam e que a ela pertencem[201]. Dessa forma, "Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade [...]. Ele tem espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las" (ROUSSEAU, 2014, p. 281). Emílio, portanto, é ativo, promove a ciência, não a aprende, ele a inventa, porém, "[...] Se alguma vez substituirdes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que o joguete da opinião dos outros" (ROUSSEAU, 2014, p. 216), pois Emílio não foi feito para caminhar a não ser por suas próprias luzes. Rousseau (2014), em seu alfarrábio sobre educação, recomenda que a única leitura útil ao seu aluno, já na puberdade, é a leitura de *Robinson Crusoé*. Para Rousseau, *Robinson Crusoé* é o modelo para uma vida livre e deve ser adotado como exemplo pelo Emílio. "[...] Quero que fique de cabeça virada [...], que aprenda em detalhe, não nos livros, mas com as coisas, tudo o que precisa saber no caso; que pense que ele é o próprio Robinson" (ROUSSEAU, 2014, p. 245).

É importante observar o papel peculiar que o mestre do jovem Emílio desempenha em sua educação. Tudo o que Emílio faz é acompanhado de perto pelo seu *gouverneur*[202], que guia todas as situações em que o seu aluno está envolvido e o observa atentamente[203].

---

[200] Para Rousseau, no plano individual, a liberdade é fundamentada sob um duplo aspecto: um físico (a força) e o outro moral (a vontade). Concernente a isso, Masters (2002, p. 101-102) afiança que: "Nós encontramos traços dessa análise dualista do homem no ensinamento político de Rousseau que é fundado sobre o postulado categórico que a liberdade é 'a qualidade do homem'. No *Contrato social*, Rousseau salienta que um ato livre pressupõe uma vontade que se distingue de um poder fisicamente determinado: 'Toda ação livre tem duas causas que concorrem para produzi-la, uma moral, a saber, uma vontade que determina o ato, a outra física, a saber, a potência que a executa'. Em verdade, a liberdade do homem, quando ela se distingue da matéria física, é, em um certo sentido, a raiz do pensamento político de Rousseau [...]".

[201] Durkheim (1918) apostila que a ação das coisas tem um efeito positivo sobre o Emílio, e essa ação constitui a parte principal de sua educação. De modo semelhante ao homem natural, é do contato com as coisas, ou seja, do contato com a natureza, que Emílio retira toda a sua instrução; daí Durkheim (1918) afirmar com razão que a educação das coisas é central *na* e *para* a educação do Emílio.

[202] O termo *gouverneur* aparece pela primeira vez na *Dissertação* e se repete ao longo do *Emílio*. Embora nem sempre Rousseau o repita, preferindo, às vezes, "mestre" ou "preceptor", é sempre no sentido mais abrangente – do *gouverneur* – que ele se refere ao falar sobre o responsável pela educação do Emílio. Sobre isso, Grosrichard (2016, p. 2) indica que: "Ora, não é por acaso que Rousseau emprega a palavra *gouverneur*, que substitui deliberadamente à de *precepteur*. Este detalhe terminológico é na realidade o indício de uma solidariedade profunda entre sua concepção de educação e os temas favoritos de sua filosofia política, que ele elabora na mesma época, e que se reunirão explicitamente no Livro V do *Émile*".

[203] Emílio tem sempre a sensação de que é livre, todavia todos os seus passos são orientados pelo seu *gouverneur*. Essa "liberdade regrada" é o limite imposto pela natureza ao jovem aprendiz; um ambiente que é

Malgrado as críticas de seus intérpretes[204], Rousseau (2014, p. 140) faz questão de salientar a importância decisiva do *gouverneur* na formação do Emílio:

> Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição perfeita do que a que conserva a aparência da liberdade; assim se cativa a própria vontade [...]; [...] ela [a criança] só deve fazer o que quer, mas só deve fazer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer.

A liberdade guiada, que é parte do método educacional elaborado por Rousseau (2014), possui um estatuto próprio. Rousseau (2014, p. 94) enuncia que "[...] não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente pelas leis do possível e do impossível", dado que, para ensinar-lhe o que são as coisas em si mesmas e em suas relações com o meio que a cercam, "[...] é preciso formar bem os seus juízos, em vez de lhe ditar os nossos[205]" (ROUSSEAU, 2014, p. 248). A pedagogia que orienta o aluno de Rousseau interliga "educação", "ciência" e "liberdade". Apesar da autonomia do seu jovem pupilo, Rousseau (2014, p. 281) sustenta a necessidade de orientá-lo: "[...] mostro-lhe o caminho da ciência, confortável para a verdade, mas longo, imenso, lento de percorrer. Faço-o dar os primeiros passos para que ele reconheça a entrada, mas nunca lhe permito que vá longe".

Toda educação do Emílio é um aprender *com* e *na* natureza; o *gouverneur* que o insere nessa realidade e o observa induzirá seu aluno a criar o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, "[...] [Emílio] não saberá o que seja um microscópio ou um telescópio [...] antes de servir-se desses instrumentos, pretendo que os invente" (ROUSSEAU, 2014, p. 280). Dessa forma:

> Obrigado a aprender por si mesmo, [Emílio] usa a sua razão, e não a de outrem; pois, para nada dar à opinião, é preciso nada dar à autoridade, e a maioria dos nossos erros provém muito menos de nós do que dos outros [...]; avançamos

---

fielmente reproduzido pelo seu mestre. Wright (2015, p. 81) realça que, "[...] Desde que saibamos exercer uma vontade calma, imparcial e irrevogável como qualquer lei da natureza, a criança estará sob nosso pleno controle e se sentirá livre". Grosrichard (2016, p. 1), nessa mesma linha interpretativa, argumenta que "[...] Emílio, enquanto ser natural na natureza, é essencialmente normal, não tem que ser normalizado. Está na ordem e não tem que recebê-la. É governado pelo necessário, não pelo obrigatório; pelo possível, não pelo permitido; pelo impossível, não pelo proibido".

[204] Faguet (1910) ressalta que é preciso nos acostumarmos com as incoerências de Rousseau. O *gouverneur*, nota Faguet (1910), educa seu pupilo no mais extremo controle e depois exige dele autonomia, isso, por si só, seria uma das contradições de Rousseau.

[205] "Em suma, Emílio, diante de seu governante, é a natureza diante de si mesma, de maneira que sua força, longe de fazer aparecer o governante como um sujeito dotado de livre-arbítrio, apaga-o ao contrário como vontade singular, despersonaliza-o totalmente, identificando-o à necessidade natural. Deste modo, a criança fará tal coisa não porque seu mestre ordene, mas porque é necessário, e não fará tal outra não porque está proibida, mas porque é impossível: tal deve ser o sentido do 'não' que sai da boca do governante [...]" (GROSRICHARD, 2016, p. 10).

> proporcionalmente às nossas forças. Assim como o corpo, o espírito só carrega o que pode carregar. Quando o entendimento se apossa das coisas antes de depositá--las na memória, o que extrai delas em seguida é dele. Ao passo que, sobrecarregando a memória sem saber, corremos o risco de nunca tirar dela o que é nosso. (ROUSSEAU, 2014, p. 281).

3.1.3.3 O caminho da liberdade: o equilíbrio entre o desejo e a força

O equilíbrio entre o “desejo” e a “força” é a solução da pedagogia de Rousseau para curar os homens de suas mazelas morais; a começar pela criança, deformada por uma educação que desvincula a teoria da prática. Ao iniciarmos o terceiro momento desta discussão, o que faremos é dissertar acerca da relação entre “educação”, “liberdade”, “desejo” e “força” no pensamento de Rousseau. Essa reflexão nos levará a compreender aquilo que Rousseau considera ser um ser livre e responsável, capaz de viver na cidade; em outras palavras, ajudar-nos-á a entender o objetivo principal da educação do *Emílio*.

A fonte do desequilíbrio entre o “desejo” e a “força” na criança ocorre, segundo Rousseau (2014, p. 81), quando se cria para ela mais necessidades do que ela realmente necessita: “[...] Dando-lhe mais necessidades do que ela tem, [os adultos] não remediam sua fraqueza, mas a aumentam”. Por ser naturalmente um ser frágil, carente de cuidados e atenção, a criança deve necessariamente sentir a sua fraqueza, e não sofrê-la; da mesma forma deve depender, e não obedecer; deve pedir, e não mandar (ROUSSEAU, 2014). Conforme Rousseau (2014), a ação da criança deve ser mediada pelo seu interesse, que nela é sempre imediato, o importante é sempre mantermos em sua educação a harmonia entre os seus desejos e a sua força para que não se crie nela uma relação de impotência[206].

No *Emílio,* Rousseau diz que existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Ele infere que a criança só deve estar na ordem da dependência das coisas, pois a natureza prega a ação conforme a perfeita harmonia entre o “desejo” e a “força”. Quanto a isso, diz Rousseau (2014, p. 83): “Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação [...]. O reconhecimento de sua fraqueza e o equilíbrio de sua vontade devem ser lei para a criança”. A dependência dos homens, ao contrário, ameaça a liberdade da criança, pois da sociabilidade se desprendem todos os vícios que podem depravá-la (ROUSSEAU, 2014).

---

[206] Rousseau (2014) afiança que a criança experimenta dois tipos de impotência: a primeira, negativa, diz respeito ao desequilíbrio entre suas expectativas e àquilo que ela pode realizar; a segunda, positiva; ela reconhece sua fraqueza e passa a equalizar seus desejos com a sua força. Sobre esse último aspecto, “[...] Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança” (ROUSSEAU, 2014, p. 83).

A educação, ao longo de toda a juventude do Emílio, da sua infância à sua idade adulta, deve ter no equilíbrio entre as suas potências, ou seja, entre os seus “desejos” e a sua “força”, o princípio de sua formação[207]. No *Emílio*, o termo “desejo” significa também “poder” ou uma intenção, uma potência capaz de realizar algo, assim o “poder” e a “força” estão intimamente relacionados à “virtude”, e esta, por sua vez, à “liberdade”. Mas o que é, então, o homem virtuoso? Rousseau (2014, p. 656) argumenta que é “[...] aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela [...]. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso”.

No que tange à relação entre “virtude”, “poder” e “força”, na *Profissão de fé*, o Vigário saboiano exara:

> Meu filho, não existe felicidade sem coragem nem virtude sem luta. A palavra virtude vem de força; a força é a base de toda virtude. A virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte pela vontade; é apenas nisso que consiste o mérito do homem justo, e, embora digamos que Deus é bom, não dizemos que seja virtuoso, porque ele não precisa esforçar-se para agir bem [...]. Enquanto a virtude pode ser praticada sem grandes problemas, poucas necessidades se têm de conhecê-la. Essas necessidades aparecem quando despontam as paixões; já apareceram para ti. (ROUSSEAU, 2014, p. 656).

Rousseau claramente se refere ao período da puberdade, quando despontam as paixões do seu pupilo; num outro sentido, em que “a virtude é o mérito do homem justo”, ele indica que Emílio é um selvagem feito para morar na cidade:

> [...] Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio não é um selvagem ao ser relegado aos desertos: é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles. (ROUSSEAU, 2014, p. 277-278).

O ideal de Rousseau é construir uma sociedade de homens livres, responsáveis não apenas por si, mas capazes de conviver com os outros[208]. Nessa sociedade emancipada, dar-se-ia, de certo modo, um retorno à liberdade natural, visto que cada um, alcançando a autonomia de suas ações, não estaria limitado à vontade de outrem, mas apenas àquela

---

[207] Para Wright (2015), numa perspectiva rousseauniana, forte é quem iguala os seus desejos com a sua força e fraco é quem não consegue mantê-los em equilíbrio; Durkheim (1918) pontua que a harmonia entre essas potências, o desejo e a força, é no homem a “*condiction du vrai bonheur*”.

[208] Goyard-Fabre (2001) declara que, no pensamento de Rousseau, a liberdade civil é a mais alta destinação do homem; partindo disso, Vial (1937, p. 82) diz que a “[...] a liberdade civil não é mais que a escola na qual o homem aprende a praticar a liberdade moral, quer dizer, a forma mais elevada e plena da liberdade”.

proveniente de sua própria consciência[209]. Nesse sentido, a vontade geral seria o reconhecimento da vontade de cada indivíduo, que, unindo-se às demais vontades, seria capaz de promover o bem-estar coletivo do todo social (ROUSSEAU, 1999d).

Ser homem significa manter as suas forças e os seus desejos dentro dos limites de sua condição (ROUSSEAU, 2014). “O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; [...] Não é a palavra liberdade que nada significa, mas a palavra necessidade”, afirma Rousseau (2014, p. 396) em sua *Profissão de fé*. Assim, manter-se dentro dos limites de suas forças e dos seus desejos é a condição *sine qua non* de um ser livre. E, embora a palavra “necessidade” nada signifique para uma vontade individual, haja vista que um ser livre é capaz de autodeterminar-se, o homem jamais deixará de desejar e, por isso, jamais deixará de ser carente de desejos. Desse modo, Rousseau (2014, p. 128-129) argumenta que:

> A maior de nossas necessidades, a única que podemos prover, é a de sentir as nossas necessidades; e o primeiro passo para sair de nossa miséria é conhecê-la. Sejamos humildes para sermos sábios. Vejamos nossas fraquezas e seremos fortes. Assim harmoniza-se a justiça com a clemência; assim reinam ao mesmo tempo a graça e a liberdade.

Ser livre, para Rousseau, portanto, é ser ativo e ainda poder determinar os seus desejos de acordo com a sua força[210]. Assim, será sempre no equilíbrio entre o “desejo” e a “força” que o aprendiz de Rousseau – Emílio – poderá basear suas atitudes e medir a consequência dos seus atos. Sem criar mais necessidades para si do que aquelas necessárias para uma vida suficientemente boa, o pensador genebrino dará testemunho de que uma vida conforme a natureza é uma vida simples, sem a necessidade do luxo e da vaidade que submete os homens a uma constante disputa de “todos contra todos”.

Emílio, educado para morar na cidade, seria o modelo para uma nova sociedade emancipada, cada vez mais liberta das necessidades vulgares, do supérfluo e da imponência desmedida. Talvez a grande esperança de Rousseau, com a proposta de uma educação de acordo com a natureza, fosse educar os homens para uma vida autônoma, em que cada indivíduo, como dissemos, pudesse determinar suas vontades conforme as suas forças. Isso significaria não ultrapassar os limites da natureza, que tudo nos deu de necessário para bem viver, ou seja, o suficiente para sermos livres e, portanto, felizes.

---

[209] Essa consciência seria a natureza *no* homem. Para Vial (1937, p. 97), a liberdade é a conformação do homem à ordem natural das coisas, ou seja, “[...] O seu instinto próprio, o em si, o que constitui em cada indivíduo a humanidade [...], na qual todos são capazes de se elevar”. Essa “elevação do homem à humanidade” torna possível a liberdade do indivíduo no interior da comunidade humana.

[210] “[...] Somos livres e felizes apenas na medida em que possamos limitar o nosso desejo à nossa força – na medida em que cuidemos de nossas verdadeiras necessidades ou sejamos fiéis à natureza e evitemos o orgulho” (WRIGHT, 2015, p. 79).

A passagem da liberdade natural para a liberdade convencional representa, para Rousseau, uma perda da liberdade do homem, porque, de uma vida simples e conforme a natureza, ele (o homem) estaria enredado desde então sob as circunstâncias de uma sociedade opulenta e egoísta. No entanto, a proposta do filósofo para uma renovação social seria a de reconhecimento da vontade livre não submetida à vontade geral, mas em consonância com a mesma. Assim, a vontade livre, ao subjugar o Governo à Sociedade Civil – ou a vontade geral –, passaria a ser fundamentalmente o pressuposto do Estado. Desse modo, em nossa próxima seção, iremos discutir o que representa nos escritos de Rousseau sua concepção de uma educação pública. Nesse sentido, entreveremos, em seu projeto de renovação social, uma relação entre a importância da identidade nacional e a universalidade da vontade geral nos seus escritos. Entretanto, cabe salientar a oposição entre a concepção de nacionalismo de Rousseau e o cosmopolitismo das *Luzes*. É o que veremos a seguir.

3.2 Rousseau e a educação pública nos seus escritos

3.2.1 O amor à pátria: o nacionalismo de Rousseau contra o cosmopolitismo das Luzes

No pensamento de Rousseau, a vontade geral conduz os homens a um estado de satisfação social; ela representa a força da comunidade na realização de seus projetos comuns, porque agrega os indivíduos em um projeto universal, tornando a sociedade civil protagonista nos assuntos referentes ao Estado. A educação pública tem um papel importante nesse caminho de afirmação do indivíduo como ser social, porque é ela quem possibilita a tomada de uma consciência universal por parte do homem. Esse protagonismo dos indivíduos na forma da sociedade civil e ainda a consciência coletiva que daí se desprende chamaremos de uma “universalidade limitada pelo amor à pátria” ou o “nacionalismo de Rousseau”[211].

Nosso objetivo neste ponto de discussão é fazer – partindo do pensamento de Rousseau – da relação entre consciência universal e nacionalismo um caminho possível para a educação dos jovens, que, amando a pátria, segundo o filósofo, nada mais fariam do que apostar em si mesmos (ROUSSEAU, 1994a). Contudo, não podemos confundir a “universalidade” da vontade geral – à qual Rousseau utiliza como instrumento para a

[211] Touchefeu (2001) alega que o patriotismo revela, para Rousseau, um sentimento indissolúvel ligado à identidade do cidadão. No nacionalismo de Rousseau, consoante Goyard-Fabre (2011, p. 90), a felicidade e a liberdade verdadeiras do cidadão estão na República: “[...] A felicidade de cada um passa pela felicidade da pátria e da ordem”. Finalmente Salinas Fortes (1989, p. 87) observa que, na filosofia de Rousseau, o termo “pátria” é sinônimo de corpo político e indica um ponto de vista afetivo, e o “[...] cidadão é o indivíduo cuja paixão predominante é o amor à pátria”.

realização de um Estado livre – com o cosmopolitismo das *Luzes*, ao qual ele se opõe com veemência. Cosmopolitismo significa, para Rousseau, a liberalidade nas relações entre os indivíduos, a perda do *páthos* entre os homens e a pátria, ou o risco iminente do individualismo que representaria um sério risco aos interesses coletivos da nação. Enquanto a universalidade, limitada pelo interesse exclusivo pela pátria – ou a vontade geral – representaria um momento de fortalecimento coletivo, ou um estágio avançado de coesão social entre os indivíduos, que, defendendo o universal através da pátria, defenderiam os seus próprios interesses.

Estruturaremos este ponto de discussão analisando os aspectos positivos sobre o nacionalismo na filosofia de Rousseau. A defesa de uma universalidade que se realiza em um espaço-nação; a identidade entre o individual e o social; a relação entre "moralidade" e "virtude" nas ações cívicas; e a coesão social como princípio de um Estado forte são os aspectos que analisaremos do nacionalismo rousseauniano. Após essa análise, apresentaremos, de maneira breve, a reprovação de Rousseau a uma entrega total dos indivíduos ao Estado. Desse modo, Rousseau alertará sobre os riscos que os preconceitos nacionais podem causar sobre os indivíduos, como, por exemplo, o de uma subserviência excessiva destes ao Estado ou de um estado de inação absoluto dos cidadãos que poria em risco a democracia e, ao mesmo tempo, alimentaria o domínio dos déspotas sobre as nações. Nesse sentido, teceremos considerações sobre os comentários e as críticas de Rousseau ao *Extrato e julgamento do Projeto de paz perpétua do Abbé de Saint-Pierre*, texto que aponta para uma uma liga de paz entre os Estados europeus[212]. Entretanto, embora Rousseau aceite nesse exame um certo "cosmopolitismo" através de uma ajuda mútua entre as nações, é sempre tendo por princípio a nação – o "universal localizado"[213] – que ele elaborará sua apreciação ao escrito do *Abbé*. Finalmente encerraremos esta discussão com as críticas de Rousseau ao pensamento cosmopolita. Será na sua crítica ao cosmopolitismo das *Luzes* sob a representação do teatro,

---

[212] Fonseca Júnior (2003, p. XXVII) nos diz que "Rousseau escreveu dois textos a respeito das reflexões do Abbé de Saint-Pierre sobre a "paz perpétua". O primeiro é um resumo "pessoal" do que pensava Saint-Pierre; e o segundo, uma crítica radical ao "utopismo" dos escritos. Rousseau conheceu Saint-Pierre já octagenário em Paris e tornou-se um admirador da originalidade de suas ideias, de sua audácia intelectual. É por isso que, alguns anos mais tarde, ao se encontrar em um período especialmente fértil de sua atividade intelectual, aceitou a proposta feita por uma das regentes de um *salon particulier* em Paris e protetora de Saint-Pierre, Madame Dupin, de resumir alguns dos trechos da imensa e descosturada obra do Abade. Aceitou com a ressalva de que não se eximiria de estudá-la com olhos críticos, e aí está a origem do segundo escrito, o "juízo sobre a obra". É importante destacarmos que Rousseau, embora seja um leitor crítico da "paz perpétua", foi atraído pela admiração que tinha pelas ideias de Saint-Pierre; a crítica ao "utopismo" do *Abbé* não invalida o que o genebrino pensava ser o modelo ideal para as nações europeias, é dizer, o espírito crítico de Rousseau não invalida o "ideal utópico" do *Abbé de Saint-Pierre*.

[213] Tomamos de empréstimo o termo "universal localizado" da obra de Goldschimidt (1983). No capítulo IV de seu livro, o autor afirma que a religião universal é a religião do Estado, ou seja, um "universal localizado" e circunscrito nos limites da pátria (GOLDSCHIMIDT, 1983).

principalmente exposta na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, que Rousseau retomará o seu argumento a favor do nacionalismo e dos instrumentos que fazem a sua promoção, a exemplo das festividades públicas.

3.2.1.1 O nacionalismo de Rousseau

Não são poucas as demonstrações de simpatia de Rousseau à sua pátria e à cidade onde nasceu. Genebra foi sua fonte de inspiração política em boa parte de sua obra, um verdadeiro modelo de *res publica*[214]. O fascínio de Rousseau por sua cidade natal consolidou em seu pensamento a ideia de que a pátria é a verdadeira casa do cidadão e é ela que deve ser o ponto de partida no qual o homem-cidadão deve atuar a favor de seus contemporâneos[215]. Em seu *Segundo discurso*, na *Carta de Jean-Jacques Rousseau ao Sr. Philopolis*, o genebrino pontua que a pátria é a casa do homem, é a sua morada e é nela que cada um deve esperar em paz o termo de sua sorte (ROUSSEAU, 1999b). Também em *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau salienta a importância da estima pública e diz que a liberdade de cada cidadão é o reconhecimento de suas ações pela pátria (ROUSSEAU, 1982).

É no *Contrato social* que Rousseau melhor expressa sua tese de um ideal de nação; é na nação o lugar onde o respeito às leis oriundas da vontade geral deve melhor ser observado. "Um Estado assim governado tem necessidade de bem poucas leis e, à medida que se torna preciso promulgar outras novas, reconhecer-se-á tal necessidade universalmente" (ROUSSEAU, 1999d, p. 199). Nesse contexto das "leis oriundas da vontade geral", presente no *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 200) constrói sua concepção de um certo "inatismo" da vontade geral[216]: "[...] o primeiro que a propuser [a lei] não fará senão dizer o que todos já

---

[214] Na abertura do *Segundo discurso*, Rousseau (1999b, p. 33) dedica o seu livro à República de Genebra e sinaliza que "[...] só ao cidadão virtuoso cabe prestar à sua pátria as honras que ela possa consentir [...]".

[215] Sobre isso, é importante consultar o texto de apresentação do texto *Cartas escritas da montanha*, redigida por Maria Constança Peres Pissarra, no qual a professora expõe um riquíssimo estudo sobre Genebra desde sua fundação até o século de Rousseau. Nessa pesquisa, a autora mostra o fascínio de Rousseau por sua cidade natal e os equívocos da paixão de Rousseau por Genebra. A ideia de uma sociedade igualitária e de uma democracia direta era muito mais uma fantasia de Rousseau do que uma realidade de Genebra. Quanto a isso, diz-nos Pissarra (2006, p. 32): "Do ponto de vista político, os genebrinos não eram iguais: o direito de voto pertencia somente aos burgueses e cidadãos, mas era negado aos nativos e habitantes, isto é, aos estrangeiros. Com o passar dos tempos, foi desaparecendo a possibilidade outrora existente de adquirir a condição de burguês". Em verdade, existiam "duas Genebras", "[...] uma aristocracia financeira e detentora do poder, de um lado, e os cidadãos, cada vez mais cientes e ciosos de seus direitos, de outro" (PISSARRA, 2006, p. 33).

[216] Goyard-Fabre (2001) postula que de Rousseau deriva a vontade geral da lei natural; essa é fruto das inclinações primitivas comuns aos homens, como o sentimento de piedade e de bem-estar, por exemplo. Para a intérprete de Rousseau, o filósofo admite que existe uma justiça universal e transcendente extraída da lei divina da natureza, da qual, por sua vez, deriva a vontade geral do corpo político.

sentiram, e não cabem nem brigas nem eloquência para fazer com que se transforme em lei o que cada um resolveu fazer, desde que esteja certo que os demais farão com ele".

Em um plano mais amplo, ou seja, no contexto de uma liga das nações presente em seu *Extrato e julgamento do projeto de paz perpétua*, embora Rousseau concorde com o *Abbé* de Saint-Pierre sobre a necessidade de uma liga dos Estados europeus, é com vistas à proteção da pátria – pátria em sua singularidade, em seu contexto histórico particular – que o genebrino se situa. É o que ele apresenta em seu escrito:

> O segredo está em que a força dos monarcas está contida toda ela em seus súditos; o que se segue é que, entre dois Estados com o mesmo número de habitantes, o que tem o menor número é na verdade o mais poderoso. Assim, é com boas leis, uma disciplina prudente e uma visão ampla da política econômica que o soberano inteligente pode com certeza ampliar seu poder sem qualquer risco. (ROUSSEAU, 2003a, p. 93).

Na obra *Projeto de constituição para a Córsega*, Rousseau (2003d, p. 92) assinala que "[...] cada povo tem, ou deve ter, um caráter nacional, e, se ele não existe, será preciso começar por criá-lo". Em *Considerações sobre o governo da Polônia*, o filósofo aconselha os nobres daquele país que incentivem entre os seus compatriotas os jogos, as festas públicas, as celebrações religiosas, haja vista que "[...] são as instituições nacionais que formam o gênio, o caráter e os costumes de um povo" (ROUSSEAU, 1982, p. 30).

A educação pública deve estimular o amor pela pátria e dar aos indivíduos uma forma nacional[217]. Rousseau (1982, p. 36) expõe que é "[...] a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma as suas opiniões e seus gostos". É somente os bons cidadãos que constituem a força e a prosperidade do Estado (ROUSSEAU, 1982). A relação entre "moralidade", "virtude" e "amor à pátria" se daria nessa simbiose entre a nação e o indivíduo ou no reconhecimento deste naquele. Sobre isso, vejamos o que Rousseau (2014, p. 700-701) escreve no *Emílio*:

> [...] Ó, Emílio! Onde está o homem de bem que nada deva ao seu país? Quem quer que seja lhe deve o que há de mais precioso para o homem, a moralidade de suas ações e o amor da virtude [...]. Basta a aparência da ordem para levá-lo a conhecê-la e amá-la. O bem público que só serve de pretexto aos outros, só para ele é um motivo real.

[217] Meira do Nascimento (2001) enuncia que Rousseau, descartando o cosmopolitismo, isto é, a possibilidade de uma sociedade geral do gênero humano, regida por leis do direito natural e na qual todo homem poderia compreender os preceitos dessas leis, simplesmente pelo exame de sua razão no silêncio das paixões, acaba por afirmar a importância do nacionalismo ou, ainda mais, a experiência da vida em comunidade. Nesse mesmo sentido, Lévi-Strauss (1975) assegura que Rousseau é o fundador da etnologia. A primeira de suas afirmações como etnólogo, salienta Lévi-Strauss (1975), dirige-se à premência de entender a necessidade dos povos específicos, e não apenas de teorizar sobre eles.

O homem virtuoso, conforme Rousseau (2014, p. 533), é aquele que "[...] segue a [sua] razão, a [sua] consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela". A moralidade de suas ações representa a autonomia de sua razão, que é capaz de autodeterminar-se e fazer isso de forma universal, visto que seus atos não são apenas direcionados para si, mas têm como finalidade o bem-estar coletivo. A estima pública, para Rousseau (1982, p. 85), é o reconhecimento desse indivíduo virtuoso pela pátria:

> Da efervescência excitada por esta comum emulação [ao homem virtuoso] nascerá esta embriaguez patriótica que somente é capaz de elevar os homens acima de si mesmos e sem a qual a liberdade não é mais do que um vão nome e a legislação não passa de uma quimera.

3.2.1.2 Os perigos do nacionalismo e a liga dos Estados europeus

No *Emílio*, Rousseau (2014, p. 711) reafirma a importância da simbiose entre o indivíduo e o Estado: "[...] se há felicidade na Terra, é no abrigo [do Estado] em que vivemos que se deve procurá-la"; e, n'*A nova Heloísa*, Rousseau (1994a, p. 108) assevera que "[...] cada um deve sua vida e seu sangue à pátria". No *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 99) reitera sua posição sobre o amor com a terra onde se vive: "[...] deve-se sempre, quando necessário, combater pela pátria, mas ninguém deve combater para si mesmo". Para proteger a vontade geral dos perigos do individualismo, n'*A nova Heloísa*, Rousseau expõe o seu diagnóstico da sociedade parisiense. A sociabilidade das rodas de conversas de Paris é, para Rousseau, um modelo em que os indivíduos demonstram o seu total desapego com os assuntos destinados à pátria; é nesse tipo de sociabilidade que acontece uma defesa sempre interessada e exclusiva dos seus interesses particulares. Sobre isso, ele nos diz:

> [Em Paris,] [...] não é necessário conhecer o caráter das pessoas, mas somente seus interesses, para adivinhar aproximadamente o que dirão de cada coisa [...]; nunca alguém diz o que pensa, mais o que lhe convém pensar aos outros e o zelo aparente da verdade nunca é neles senão a máscara do interesse. (ROUSSEAU, 1994a, p. 212).

O amor-próprio, a falta de altruísmo, as máscaras sociais e as desigualdades da sociedade parisiense são os motivos das críticas de Rousseau a uma sociabilidade malsã. Para o autor d'*A nova Heloísa*, não há liberdade em Paris; cada filósofo e cada pessoa veste uma máscara que é própria ao seu círculo.

> [Em Paris,] [...] cada um pensa em seu próprio interesse, ninguém no bem comum, e como os interesses particulares sempre se opõem entre si, há um choque perpétuo de interesses de intrigas e de cabalas, um fluxo e um refluxo de preconceitos, de opiniões contrárias em que os mais inflamados, animados pelos outros, quase nunca

> sabem de que se trata [...]. O bom, o mau, o belo, o feio, a verdade, a virtude tem apenas uma existência real e circunscrita. (ROUSSEAU, 1994a, p. 213).

Apesar dos alertas de Rousseau sobre os riscos do individualismo, não é menos verdade que ele é também um crítico fervoroso do despotismo. Rousseau é um pensador atento ao que acontece em sua época; nesse sentido, ele percebe as contradições da sociedade em que vive e não deixa de constatar os riscos de uma entrega absoluta dos indivíduos ao Estado, principalmente se este Estado não é livre e não obedece às intenções da vontade geral[218]. Em seu *Segundo discurso*, ele posiciona-se contra os preconceitos nacionais e refere-se positivamente a favor da autoformação do indivíduo; escreve sobre os benefícios das viagens e reconhece que "[...] elas servem à instrução, para desfazer os preconceitos nacionais, conhecer os homens por suas conformidades e diferenças e adquirir seus conhecimentos universais, que não são exclusivamente os de um século ou de uma região" (ROUSSEAU, 1999b, p. 139). Nessa mesma obra, Rousseau (1999b) diz que o verdadeiro filósofo não tem nacionalidade; e, no *Emílio*, ele reafirma sua ideia contra os prejulgamentos pátrios e o poder do jugo das instituições nacionais sobre os indivíduos (ROUSSEAU, 2014).

Sua constatação quanto aos perigos do nacionalismo faz com que Rousseau concorde com Saint-Pierre sobre a necessidade de uma união entre os Estados europeus. No entanto, antes de adentrarmos nessa matéria, é importante retomarmos algumas categorias do pensamento rousseauniano, como o "sentimento interior" e a "consciência universal". É sempre do particular para o geral – é dizer, dos instintos individuais mais simples para uma vontade geral que se consolida no Estado – que Rousseau fundamenta o seu pensamento político. Assim, o filósofo perfila que o "justo" e o "honesto" são universais e inatos porque estão em todos os povos:

> Há, portanto, no fundo de todas as almas, um princípio inato de justiça e de verdade moral anterior a todos os preconceitos nacionais e a todas as máximas de educação. Esse princípio é a regra involuntária pela qual, apesar de nossas máximas pessoais, julgamos nossas ações e as de outros como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência. (ROUSSEAU, 2005f, p. 165).

---

[218] Touchefeu (2001, p. 401) assinala que é necessário, na filosofia de Rousseau, "[...] não dissociar o fervor patriótico e a democracia política" para evitar, com isso, o risco dos ódios nacionais (a xenofobia). Meira do Nascimento (2001), por seu turno, apostila que, no pensamento político de Rousseau, a vontade geral é a única vontade do corpo político e que a fraqueza dos Estados surge do seu envelhecimento e do seu crescimento. A expansão dos Estados, que é um dos riscos do nacionalismo exacerbado (ou depravado por um Estado malsão) diminui a liberdade dos indivíduos, ao mesmo tempo que sobrepõe os interesses particulares sobre o interesse público (MEIRA DO NASCIMENTO, 2001). Nesse sentido, Rousseau prevê que o estímulo ao patriotismo, num Estado não democrático, só produz deformidades; além disso, essa artimanha política só serve à ambição expansionista dos déspotas e de sua sanha descontrolada pelo poder.

No mesmo escrito, Rousseau (2005f, p. 165) se opõe ao ceticismo de Montaigne, que duvida da justiça e dos princípios inatos pertencentes a todos os homens:

> [...] Mas de que servem ao cético Montaigne os tormentos que ele se impõe para desenterrar em um canto do mundo um costume oposto às noções de justiça? Será que alguns costumes incertos e extravagantes [...] bastariam para destruir a oposição geral obtida da concordância dos povos?

Consoante Rousseau, o ceticismo de Montaigne é perigoso, visto que dá margem ao relativismo de ideias que se opõe às noções universais como de justiça e de bondade natural. No texto *Cartas morais*, o filósofo concorda que, embora vivamos em meio à diversidade de costumes e de ideias, as noções morais serão sempre as mesmas para todos os povos. No mesmo escrito, ele assevera:

> Lançai os olhos sobre todas as nações do mundo, percorrei todas as histórias; entre tantos cultos inumanos e extravagantes, em meio a essa prodigiosa diversidade de costumes e de caracteres, encontrareis por toda parte as mesmas ideias de justiça e de honestidade, os mesmos princípios de moral, as mesmas noções do bem e do mal. (ROUSSEAU, 2005f, p. 164).

Rousseau (2014, p. 699), no *Emílio*, expõe que, "[...] em toda parte onde há homens, estou com meus irmãos; em toda parte onde não há homens, estou em casa". A sociabilidade e as noções de justiça e de honestidade potencialmente inatas encontram-se em todos os homens[219]. De uma forma mais ampla, Rousseau projeta essa consciência interior e, ao mesmo tempo, universal sob a forma de uma confederação geral dos povos europeus[220]. Em seu *Extrato e julgamento do projeto de paz perpétua*, o filósofo reivindica as teses de Saint-Pierre de uma igualdade social e jurídica entre os Estados, para que nenhum membro em particular possa prejudicar a união geral entre as nações. No mesmo escrito, Rousseau

[219] Para confirmar a hipótese de que o homem possui sentimentos inatos e um impulso natural para a sociabilidade, em *Cartas morais*, em especial na Carta 5, Rousseau (2005f, p. 166) informa que "[...] Qualquer que seja a causa de nossa existência, ela proveu a nossa conservação ao dar-nos sentimentos conformes à nossa natureza, e não se poderia negar que ao menos estes sejam inatos. Tais sentimentos em relação ao indivíduo são o amor a si mesmo, o medo da dor e da morte e o desejo de bem-estar. Mas se, como não se pode duvidar, o homem é um animal sociável por sua natureza, ou, pelo menos, feito para tornar-se tal, ele não pode sê-lo senão em virtude de outros sentimentos inatos relativos à sua espécie. E é do sistema moral formado por essa dupla relação consigo mesmo e com seus semelhantes que nasce o impulso natural da consciência".

[220] "Para formar uma verdadeira união, é necessário que a Europa seja um corpo político. Mas existem algumas condições preliminares para que se possa atender a esse princípio. A primeira é que cada membro dessa associação forme, de início, uma unidade. A experiência da vida em comunidades políticas, a liberdade, condição da cidadania, é a condição sem a qual seria perfeitamente impossível pensar uma confederação das nações europeias. Só as nações bem constituídas podem formar federações. É verdade que existem ligações entre os povos europeus, mas isso é feito por acaso. A situação da Europa é semelhante àquela do desenvolvimento das sociedades nascentes descritas nos *Manuscritos de Genebra*. Lá, Rousseau fala de uma correção da arte começada pela arte aperfeiçoada" (MEIRA DO NASCIMENTO, 2001, p. 368-369).

(2003a) faz considerações atinentes aos vínculos entre os países europeus e à possibilidade de uma paz duradoura entre eles.

Rousseau (2003a), a exemplo do Abade de Saint-Pierre, é a favor de uma universalidade própria de uma liga das nações[221]; um projeto de paz permanente, contra a ambição dos monarcas europeus e das suas guerras de conquista tão unicamente motivadas por interesses privados. Nesse mesmo escrito, Rousseau não poupa críticas aos governantes e a seus frágeis tratados de paz; ele pontua que as causas de muitas guerras são provenientes do desrespeito a acordos anteriores de paz e que "[...] o direito público europeu nunca foi aprovado ou sancionado por um acordo comum [...], é, portanto, uma massa de regras contraditórias que só podem ser ordenadas pelo direito do mais forte" (ROUSSEAU, 2003a, p. 77). Por isso, esses acordos são inúteis, pois os Estados europeus estão sempre "[...] com mãos tingidas de sangue humano[222]" (ROUSSEAU, 2003a, p. 78).

É para proteger os Estados menores e mesmo os grandes Estados da tirania dos governantes vizinhos que Rousseau (2003a) salienta, à maneira do *Abbé*, uma confederação geral de nações da Europa[223]. Embora Rousseau (2003a) dê esse ar de universalidade à sua filosofia, em geral, e ao seu pensamento político, em particular, é sempre tendo em vista a nação ou o Estado-Nação em sua singularidade que se encontra concentrada a sua

---

221 Rousseau (2003a, p. 82) sinaliza que, "[...] Para formarmos uma confederação sólida e duradoura, precisamos fazer com que todos os seus membros estejam vinculados por tal dependência recíproca; que nenhum deles tenha condições de impor-se aos demais; e que os projetos de outras associações separadas, capazes de prejudicar a união geral, encontrem obstáculos capazes de impedir a sua formação".

222 O caráter demasiado abstrato das ideias do Abade de Saint-Pierre não alcançou a realidade em que viviam os Estados europeus. Rousseau percebeu, a propósito das teses do *Abbé*, que as constantes disputas das nações por territórios, no intuito de dominar o comércio, era um entrave real para a consolidação de um tratado de paz entre os povos da Europa. Sobre isso, destacamos duas opiniões de Fonseca Júnior (2003, p. XXXVIII); na primeira o intérprete afirma que "[...] Saint-Pierre peca pela ingenuidade ao imaginar que seria suficiente convocar uma assembleia dos soberanos, mostrar os artigos e a confederação estará implantada. Faltou-lhe a identificação dos meios e os instrumentos para realizá-la"; na segunda, Fonseca Júnior (2003, p. XXXIX) diz que, "[...] para Rousseau, o importante é mostrar que o caminho para a paz perpétua deveria necessariamente levar em conta as relações de poder. O problema, assim, não é que o sistema de Saint-Pierre seja mau. O plano não é adotado não porque não seja bom; ao contrário, era bom demais para ser adotado".

223 Rousseau salienta que no escrito do *Abbé* de Saint-Pierre existem algumas condições preliminares que tornam possível uma liga das nações europeias. A primeira delas é a de que as partes contratantes formem uma aliança irrevogável, designando plenipotenciários para manter, em um local indicado, um congresso permanente, em que serão resolvidas todas as questões surgidas entre elas. A segunda designaria o número de soberanos cujos plenipotenciários poderiam votar na assembleia. A terceira determinaria que a confederação de Estados possa garantir a cada um dos membros a posse e a administração de todos os domínios que tivessem ao ingressar no tratado. A quarta especificaria as condições sob as quais qualquer confederado que violasse o tratado seria banido da Europa e considerado um inimigo público. A quinta, finalmente, daria aos plenipotenciários da confederação poderes para adotar as medidas que os tribunais julgassem convenientes para proporcionar o tratamento mais vantajoso que fosse possível à comunidade da Europa e a todos e cada um dos seus membros. Em nenhum dos cinco artigos citados haveria qualquer alteração, a não ser pelo consentimento unânime dos Estados confederados" (ROUSSEAU, 2003a, p. 84-86).

preocupação[224]. Essa hipótese é confirmada em *Cartas escritas da montanha*, em que Rousseau (2006a, p. 172) diz que “[...] patriotismo e humanidade [ou a consciência cosmopolita] são, por exemplo, duas virtudes incompatíveis na sua energia, sobretudo em todo um povo”.

3.2.1.3 O teatro e a crítica de Rousseau ao cosmopolitismo das *Luzes*

Rousseau se opõe ao cosmopolitismo dos *philosophes* das *Luzes*[225]. O cosmopolitismo é fruto do artifício da vaidade, próprio do ambiente urbano das capitais, como Paris, por exemplo. O cosmopolitismo introduz no homem um sentimento de não pertencimento ao lugar, ou seja, de destruição do sentimento de amor à pátria, que gera entre os indivíduos um pirronismo perigoso, afirma Rousseau em seu *Primeiro discurso*. No *Emílio*, Rousseau enuncia que os filósofos cosmopolitas vão procurar nos livros o amor ao próximo, que os dispensa de conviver com os seus vizinhos; linhas depois, ele enfatiza que os efeitos do cosmopolitismo destroem a instituição pública (ROUSSEAU, 2014). Assim, o genebrino exara que “[...] a instituição pública já não existe, e já não pode existir, pois onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Essas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas” (ROUSSEAU, 2014, p. 13).

N’*A nova Heloísa*, Rousseau sinaliza que o cosmopolitismo ou o exemplo universal é a porta de entrada para todos os vícios. Em sua *Carta a d’Alembert sobre os espetáculos*, o objetivo de Rousseau é proteger sua cidade natal dos riscos provenientes do teatro. Esses perigos são trazidos pelos atores e comediantes, já contaminados pela urbanidade, licenciosidade e cosmopolitismo das *Luzes*. O teatro, indica Rousseau, estimula o amor-próprio dos jovens; ademais, as coisas representadas pelo teatro incitam o gosto pelo luxo que a vestimenta faz-se introduzir-se entre nós (ROUSSEAU, s.d.). Em sua correspondência com d’Alembert, Rousseau (s.d., p. 382-383) descreve os prejuízos que podem causar os espetáculos em uma cidade tão pequena e pura de valores como Genebra:

---

[224] Neumann (2001) descreve as condições necessárias para o nacionalismo restrito de Rousseau. A primeira delas é a de que a pátria não forje nenhuma união espúria fora da sua responsabilidade enquanto nação nem expanda seus territórios para além dos seus domínios. A segunda é a de que o nacionalismo dos povos seja limitado tão somente à pátria (e não vire ódio nacional a outros povos). A terceira é a de que o Estado deva ser bem policiado e bem administrado e, além disso, não mantenha ambições expansionistas, como já citado.

[225] Masters (2002) explica a oposição de Rousseau ao cosmopolitismo das *Luzes*. Em resumo, ele perfila que, no estado de natureza, em especial na *jeunesse du monde*, as afecções, além de naturais, ocorriam através de relações físicas espontâneas. Na sociabilidade avançada, por sua vez, existem duas possibilidades: a das virtudes sociais, próprias das *âmes cosmopolites*, frutos de uma sociabilidade fraca e pouco recíproca; e a outra, uma afeição cívica, proveniente de um sentimento de amor ao semelhante mais próximo do estado de natureza (MASTERS, 2002).

> [...] [O teatro serve para] distrair o povo de suas misérias, fazer com que esses farsantes façam-lhes esquecer de seus chefes, manter e aperfeiçoar o gosto quando se perdeu a honestidade, cobrir com um verniz de maneiras a feiura e o vício, para, numa palavra, impedir que os maus costumes degenerem em desordem. Em outros lugares, só servirão para destruir o amor pelo trabalho, desencorajar a indústria, arruinar os particulares, inspirar-lhes o gosto pela ociosidade, fazer com que procurem os meios de manutenção sem fazer nada, tornar um povo inativo e covarde, impedi-lo de considerar as questões públicas e particulares com as quais deve ocupar-se, tornar ridícula a sabedoria, substituir a prática das virtudes por um jargão de teatro, tratar toda moral metafisicamente, fantasiar os cidadãos de espíritos brilhantes, mães de família em pobres amantes e as moças em amorosas de comédia.

A comédia, consoante Rousseau (s.d., p. 419), prejudica a harmonia do Estado, por ferir a "[...] nossa constituição [a constituição de Genebra], não somente de modo indireto, atingindo nossos costumes, mas, de imediato, pelo rompimento do equilíbrio que deve reinar entre as várias partes do Estado a fim de conservar-se o corpo toda estabilidade". Ademais, a comédia "[...] causaria entre nós [cidadãos de Genebra] as mais tremendas desordens; serviria de instrumento às facções, aos partidos, às vinganças particulares" (ROUSSEAU, s.d., p. 425).

Apesar da condenação de Rousseau aos espetáculos, como o teatro e a comédia, ele não se posiciona por completo contra os eventos públicos[226]. Em sua *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, ele comenta sobre a necessidade dos espetáculos para o povo: "Como? Não deverá existir nenhum espetáculo numa República? Pelo contrário, necessitam-se muitos deles. Eles nasceram nas repúblicas, é no seu seio que têm brilhado como um verdadeiro ar de festa" (ROUSSEAU, s.d., p. 428); ele complementa: "[...] Mas finalmente quais serão os objetos desses espetáculos? O que apresentarão eles? Nada, caso se queira. Com liberdade, em todos os lugares em que reinar a afluência, também reinará o bem-estar" (ROUSSEAU, s.d., p. 428).

Os espetáculos, segundo Rousseau (s.d., p. 429), podem contribuir para o bem público: "[...] O fundamento do Estado só é bom e sólido quando, sentindo-se todos em seu lugar, as forças particulares se reúnem e concorrem para o bem público, em lugar de aplicarem-se umas contra as outras, como acontece em todos os Estados mal constituídos"; ele arremata dizendo que "[...] a única paixão que me faz falar ao público é o amor pelo bem público" (ROUSSEAU, s.d., p. 433). A educação pública idealizada por Rousseau em vários de seus escritos, principalmente em *Discurso sobre economia política* e em *Considerações sobre o governo da Polônia*, trata exatamente das questões concernentes ao bem público, sua matéria e sua execução. Para Rousseau, se o teatro, assim como as festas públicas, pode

---

[226] Salinas Fortes (1989) salienta o papel positivo dos eventos públicos no pensamento de Rousseau. A começar pelos costumes patrióticos dos antigos, todos os acontecimentos da República são avaliados por Rousseau e utilizados na sua tese de que é necessário um motivo para dar unidade ao povo. Salinas Fortes (1989, p. 92) infere que, "[No *Contrato social*,] São passadas em revista várias instituições políticas da história romana: os sufrágios, as eleições, os comícios, o tribunato, a ditadura e a censura. Todos esses procedimentos são avaliados em função de sua eficácia para a manutenção dos costumes patrióticos, a conservação do espírito público".

contribuir para a instrução do povo, será por esse caminho que ele discorrerá sobre a importância da educação pública em seus escritos.

3.2.2 Os preceitos de uma educação pública

O conceito da vontade geral presente nos escritos de Rousseau, como vimos, tem na ideia de um "universal localizado" – ou o nacionalismo rousseauniano – um ideal que deve ser seguido para opor-se à tirania dos monarcas europeus no século XVIII. O projeto de uma educação pública, para Rousseau, é parte do processo de reabilitação da liberdade do homem, através da entrega de suas inclinações individuais, aos propósitos da vontade geral. Nesse sentido, o objetivo desta discussão é expor, segundo Rousseau, os preceitos de uma educação pública no desenvolvimento dessa vontade soberana. Para tanto, dividimos esta discussão em três momentos: 1) A distinção entre os tipos de educação pública, uma criticada por Rousseau, a educação das escolas, e a outra idealizada por ele; 2) A necessidade da instrução popular desde a infância; e 3) Os preceitos de uma educação pública tendo por princípios a universalidade, o acesso e a igualdade da formação escolar fornecidos pelo Estado.

3.2.2.1 Os tipos de educação pública segundo Rousseau

Não são poucas as críticas de Rousseau, conforme constatamos, ao tipo de formação ofertado pelas escolas no Século das Luzes. No *Emílio*, o genebrino postula: "Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios; [...] só servem para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros e nunca atribuem nada senão a si mesmos" (ROUSSEAU, 2014, p. 13); na *Carta a Christophe de Beaumont*, Rousseau (2005a, p. 78) diz que "[...] Toda instrução pública tende sempre à mentira, enquanto os que a dirigirem tiverem interesse em mentir, e é apenas para eles que não é bom dizer a verdade". No mesmo escrito, Rousseau (2005a) organiza suas críticas aos preceitos da instrução pública do século XVIII; ele pontua que as escolas ensinam os homens pela metade, impossibilita-lhes uma ignorância salutar, não ensinam nada que importa saber e têm como objetivo perverter antecipadamente a razão e impedi-la de chegar à verdade (ROUSSEAU, 2005a); finalmente ele conclui: "[...] professores de mentira, é para enganá-los [os alunos] que fingis instruí-los" (ROUSSEAU, 2005a, p. 79).

A crítica de Rousseau à instrução pública do Setecentos é implacável. Para o filósofo, a educação está a serviço do Estado; ensinam-se mil inutilidades e um absurdo de

abstrações que não terão a menor importância para a vida dos alunos com a intenção de iludi--los perante a realidade. A instrução pública é conservadora e os professores que dela participam contribuem com a má-fé do Estado. “Sempre considerei que a educação pública apresentava dois defeitos essenciais impossíveis de eliminar. Um é a má-fé dos que a ministram; o outro, a cegueira dos que a recebem”, arremata Rousseau (2005a, p. 80) novamente em sua *Carta a Christophe de Beaumont*. No mesmo parágrafo desse livro, ele declara que uma outra educação pública pode tornar os homens mais razoáveis, e é nisso que ela pode ter alguma eficácia (ROUSSEAU, 2005a). O filósofo constata, desse modo, que existem dois tipos de educação pública: a dos estabelecimentos oficiais de ensino; e outra ideal, pensada por ele para satisfazer as exigências de um verdadeiro Estado republicano[227]. No tocante a isso, Cambi (1999, p. 345) entende que:

> O pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o do *Emílio*, em que são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel particular que assume o educador, e o do *Contrato*, que versa sobre uma educação totalmente socializada, regulada pela intervenção do Estado. E são dois modelos, como já dissemos, alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si.

No *Emílio*, Rousseau diferencia a educação pública da instrução particular; ele enuncia que: “[...] Devem-se dar, necessariamente, instruções mais precoces aos que são educados em meio à sociedade do que aos que são educados isoladamente. Essa educação solitária seria, portanto, preferível se nos limitássemos a dar à infância o tempo de amadurecer” (ROUSSEAU, 2014, p. 116). Como vimos no capítulo IV do escrito *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau (1982) formula que a educação deve dar às almas a forma nacional, e essa formação deve ser iniciada desde a infância. Salinas Fortes (1976, p. 105-106) observa que, para Rousseau, a razão pode e deve ser ensinada:

> [...] É certo que a natureza – como diz a *Profissão de fé* – dá aos homens os instrumentos necessários para que cumpram os fins a que se destinam. Se é verdade que os homens não têm conhecimento inato do bem, não é menos verdade que Deus lhes fornece uma razão, instrumento adequado que os torna aptos a adquirir aquele conhecimento [...], desde que o amor-próprio não intervenha, abafando a voz desse instinto, desse sentimento inato de amor ao bem. Para que a

[227] Consoante Masters (2002, p. 37), o objetivo da educação do Emílio é o de torná-lo um patriota e um altruísta, e essa é uma fórmula universal: “A escolha fundamental da educação do homem é, portanto, de saber se ele se tornará um cidadão ou simplesmente um homem, e essa escolha concerne à relação entre o indivíduo e as opiniões ou os preconceitos sociais [...]; é necessário escolher entre o homem natural e o homem civil como objetivo da educação, porque, para criar o homem civil, o homem deve ser ‘desnaturado’, para a transformação do amor de si em patriotismo altruísta”. Nesse sentido de uma possível solução de continuidade entre a educação doméstica e a educação pública, Masters (2002, p. 39) compreende que, “[...] A despeito da tensão fundamental entre o homem natural e o homem civil, Rousseau reconhece que vai tentar elevar um homem que possa ser um cidadão [...]”.

> voz da consciência se faça sentir efetivamente, é necessário que intervenha a arte humana, que o amor-próprio seja bloqueado [...]. Instituir um povo significa, pois, em uma palavra, fazê-lo amar as leis que exprimem a vontade geral.

Com o fito de que o ensino da razão pública se torne efetivo, é necessário não corromper as crianças; nesse sentido, Rousseau (1999a, p. 40) aconselha as famílias que entreguem os seus filhos ao Estado, especificamente por dois motivos: “[...] pelo fato de que ela [a criança] interessa mais ao Estado do que aos pais” e que “[...] o Estado permanece e a família se dissolve”. Conforme Rousseau (1999a, p. 40-41), a educação pública deve ser dada pelo Estado desde a tenra idade:

> [...] Se as crianças são educadas em comum sob o princípio da igualdade, se são imbuídas da lei do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar de que aprendem assim a se querer mutuamente como irmãos, a querer apenas aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo os filhos.

No mesmo escrito, Rousseau (1999a) ressalta que, para amar à pátria, é preciso instruir os homens desde criança. A condição para a liberdade dos cidadãos, bem como a condição de sua cidadania, ou de seu amor à pátria, passa pela virtude de suas ações. Segundo Rousseau (1999a), a efervescência patriótica deve crescer proporcionalmente às paixões humanas; a natureza de seus atos ou os limites de suas possibilidades não devem extinguir neles suas paixões: “[...] não se deve querer destruir neles as paixões; a execução de semelhante projeto não seria nem desejável nem possível” (ROUSSEAU, 1999a, p. 39). Por isso, é preciso ensinar os cidadãos a amar o seu país através da emulação dos exemplos patrióticos; “[...] o amor à pátria é o mais eficaz; porque, como já disse, todo homem é virtuoso, quando sua vontade particular está em conformidade com a vontade geral, e de bom grado quer aquilo que quer as pessoas que ama” (ROUSSEAU, 1999a, p. 34).

3.2.2.2 A necessidade da instrução pública desde a infância

O exemplo é o primeiro preceito pedagógico da instrução pública, segundo Rousseau. No *Discurso sobre economia política*, ele ressalta a experiência de Roma dizendo que “[...] A virtude dos romanos, forjada pelo horror à tirania e aos crimes dos tiranos e pelo amor inato à pátria fez de todas as casas outras tantas escolas de cidadãos [...]” (ROUSSEAU, 1999a, p. 42). Nesse escrito, Rousseau (1999a, p. 42) retoma o tema do equilíbrio entre o

"desejo" e a "força" ou o equilíbrio entre uma vida simples e o respeito às leis como modelo de uma vida cidadã, como se pode constatar adiante:

> [...] Em toda parte onde o povo ama o seu país, respeita as leis e vive de forma simples, há pouca coisa a fazer para torná-lo feliz; e na administração pública, onde a interferência do destino é menor que a sorte dos particulares, a sabedoria está tão perto da felicidade que as duas se confundem.

Da harmonia entre o "amor à pátria", o "respeito às leis" e uma "vida simples", realizar-se-ia, para Rousseau (1999a, p. 38), a determinação de um princípio ético[228]: "[...] respeitem a liberdade e seu poder aumentará todos os dias; não ultrapassem nunca seus direitos e brevemente eles serão ilimitados".

No *Emílio*, Rousseau (2014, p. 549) realça a importância do exemplo na educação das crianças[229]: "O exemplo! O exemplo! Sem ele nada conseguimos junto às crianças". Na *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos*, ao mesmo tempo que Rousseau (s.d., p. 358) elogia os antigos, ele critica os homens do Setecentos: "Os antigos possuíam heróis e nos seus teatros colocavam homens; nós, ao contrário, neles só pomos heróis e a muito custo possuímos homens". Rousseau (1982, p. 36) aconselha aos pais a educação dos filhos pelo Estado desde a tenra idade: "É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma as suas opiniões e seus gostos [...]". Rousseau extrai de Roma o modelo de uma educação cidadã e afirma em *Confissões* que entregar os filhos aos cuidados do Estado nada mais significa do que exercer um ato de cidadania (ROUSSEAU, 2008a).

O exemplo não deve ser, na filosofia de Rousseau, o único preceito da educação no Estado republicano. Em *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau dedica um capítulo de sua obra à educação; ele resume seus cuidados com a educação do Estado polonês em seis princípios: 1) A formação do indivíduo; 2) O cuidado com a lei; 3) A educação universal, acessível e igual para todos; 4) A educação física; 5) A recreação das crianças; e 6)

---

[228] Cassirer (1999, p. 360-361) assevera que, na filosofia de Rousseau, "[...] a exigência é inteiramente racional: mas é o racionalismo ético que doravante prepondera sobre o racionalismo teórico [...] na sociedade humana, a edificação do mundo do saber deve ser precedida pela elaboração clara e segura do mundo da vontade [...]. A liberdade do espírito nada pode propiciar ao homem sem a liberdade moral, e essa liberdade só pode ser adquirida por uma mudança radical da ordem social, com a expulsão de tudo o que é arbitrário e a vitória da necessidade interior da lei".

[229] É preciso destacar, porém, a posição de Cassirer (1999, p. 117) contra a educação dos exemplos na filosofia de Rousseau: "O que Rousseau nega categoricamente é o poder educacional do exemplo. O exemplo apara e nivela – ele imprime em todos que o seguem uma forma comum. Mas este 'comum a todos' não é de modo algum o verdadeiro e autêntico universal. Ao contrário, este só é encontrado em cada um ao seguir a sua própria percepção, constatar nele e por força dele uma solidariedade necessária entre a sua vontade e a vontade geral. Mas para isso necessita-se de um longo caminho". O intérprete de Rousseau opõe a autonomia individual contra o nivelamento que o exemplo pode excitar. Sendo assim, o que Cassirer (1999) critica é a massificação e a despersonalização do indivíduo moderno. Numa outra perspectiva, Rousseau prevê o risco de pôr o homem do Setecentos como modelo a ser seguido; por isso, ele baseia sua educação do exemplo a partir dos antigos, como salienta Goldschimidt (1983).

O poder de administrar a escola. A partir desses princípios, Rousseau passa a balizar uma pedagogia que satisfaça uma autêntica educação para a *res publica*, em geral, e para o Estado polonês do *dix-huitième siècle*, em particular, como veremos.

3.2.2.3 Os preceitos da educação pública no ideal de Rousseau

Ao relacionar "lei" e "liberdade", Rousseau (1982, p. 37) reforça que a educação nacional só cabe a homens livres e que as leis devem regulamentar a matéria, a ordem e a forma de seus estudos[230]:

> A educação nacional só cabe a homens livres; só eles têm uma existência comum e estão verdadeiramente ligados pela lei [...]. Pode-se julgar a partir disso que não são os estudos ordinários, dirigidos por estrangeiros e padres, que eu gostaria fazer as crianças seguir. A lei deve regulamentar a matéria, a ordem e a forma dos seus estudos [...]. Evitai sobretudo fazer uma profissão do estado de pedagogo. Todo homem público na Polônia não deve ter outro estado permanente além do de cidadão.

Nesse sentido, todos os esforços do governo, aconselha Rousseau aos seus fidalgos poloneses, devem ser no intuito de garantir o acesso, a igualdade e a universalidade da instrução ofertada pelo Estado. Desse modo, o filósofo sugere:

> Não gosto dessas distinções entre colégios e academias, que fazem com que a nobreza rica e a nobreza pobre sejam educadas diferente e separadamente. Todos, sendo iguais pela constituição do Estado, devem ser educados juntos e da mesma maneira e, se não se pode estabelecer uma educação pública totalmente gratuita, é preciso ao menos oferecê-la a um preço que os pobres podem pagar. (ROUSSEAU, 1982, p. 37).

Em vários de seus escritos, Rousseau recomenda a mediania como princípio para uma sociedade justa, fraterna e menos desigual[231]. Isso não significa que o genebrino se posicione radicalmente contra as posições sociais que ocupam a nobreza e os artesãos, por exemplo, mas representa, em seu pensamento, uma tentativa de diminuir as desigualdades

---

[230] A liberdade, em conjunto com a lei, cumpre o fim ético e político do homem na vida em sociedade. Sobre isso, diz-nos Goyard-Fabre (2001, p. 186-187) que: "[...] a liberdade civil e moral é o valor em que a humanidade do homem encontra a sua realização [...]; o homem torna-se, sobre o reino da razão, o investigador e o mestre da legislação que lhe impõe a obrigação [moral], porque ele é seu autor [...]; sua responsabilidade será a chave de sua liberdade".

[231] Sobre a *mediocrité* do homem na filosofia de Rousseau, Wright (2015, p. 99) sinaliza que, "Se quisermos treinar seus sentimentos [do Emílio] em uníssono com a razão, talvez seja melhor começarmos por familiarizá-lo com o destino médio do homem". Vial (1937) aponta que a exigência tanto da educação pública como da educação doméstica deve ser produzir um tipo de homem médio, capaz de ser o representante de uma ampla mudança, principalmente em termos sociais e políticos da sociedade parisiense da época de Rousseau.

sociais[232]. Em seu *Discurso sobre economia política*, o filósofo de Genebra apostila que a mediania é o caminho da justiça:

> [...] O que há de mais necessário e talvez de mais difícil no governo é uma integridade severa, capaz de dar justiça a todos e, sobretudo, proteger o pobre contra a tirania do rico. O maior mal já está feito numa sociedade, quando é preciso defender os pobres e refrear os ricos. É apenas sobre a mediania que se exerce toda a força das leis [...]. (ROUSSEAU, 1999a, p. 38).

No mesmo escrito, Rousseau (1999a, p. 38) declara que "[...] um dos mais importantes assuntos do governo é evitar a extrema desigualdade das riquezas"; ele ressalta que o desequilíbrio entre as rendas pecuniárias e as posses causa, por um lado, a opulência e, por outro lado, a miséria. Isso resulta na substituição do interesse público pelo particular, na raiva mútua dos cidadãos, na sua indiferença pela causa comum, na corrupção do povo e no enfraquecimento de todos os esforços do governo (ROUSSEAU, 1999a). Rousseau (2003e, p. 126-127) infere que a conquista pelos homens do *status* civil garante à comunidade o direito majoritário sobre a posse da terra, desse modo "[...] o direito de cada pessoa sobre o seu próprio bem está sempre subordinado ao direito da comunidade sobre todos os bens. Sem isso não haverá solidez no vínculo social ou força real no exercício da soberania". Rousseau (2003d, p. 211) conclui que a mediania deve estar presente também na regulamentação da propriedade: "[...] Quero que a propriedade do Estado seja tão extensa e importante quanto possível; e que a propriedade privada [seja] tão pequena e débil quanto possível". Isso garantiria o equilíbrio entre ricos e pobres e proporcionaria, segundo Rousseau (2003d), o bem-estar social.

Na pauta de seus preceitos sobre a instrução pública, Rousseau escreve acerca da importância da educação física na formação das crianças[233]. Em várias passagens do *Emílio*, o filósofo é tácito em pontuar que as atividades corporais devem guiar as crianças em sua disciplina. Consoante Rousseau (2014, p. 149), as atividades do corpo servem para orientar as ações do espírito: "Longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do

---

[232] No *Discurso sobre economia política*, Rousseau posiciona-se a favor dos pobres, afirmando que o dinheiro é a semente das desigualdades entre os homens; mas ele também se posiciona a favor dos ricos, dizendo que os impostos maltratam a riqueza e promove mais injustiças sociais. Rousseau (1999a) não pensa em acabar com o trabalho, que é a contribuição do pobre para com a pátria, nem com a riqueza, que garante a existência da força de trabalho, ao contrário, ele defende a *mediocrité,* que é a "condição de mediania do justo meio" na vida social.

[233] Claparède (1912, p. 401) declara que "[...] o papel do educador deve ser o de colocar a criança para exercer suas funções [corporais] no momento de sua aparição, [quando] tocou o relógio da natureza"; linhas depois, ele complementa: "O que Jean-Jacques recomenda para o corpo ele também o faz para o espírito: ele deseja que a instrução consista em deixar a criança se exercitar ela mesma, no lugar de fazê-la vítima passiva de uma engorda livresca" (CLAPARÈDE, 1912, p. 401).

corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito". Rousseau (1982, p. 38) exara que:

> Em todos os colégios, é preciso estabelecer um ginásio ou um lugar de exercícios corporais para as crianças. Esse artigo tão negligenciado é, na minha opinião, a parte mais importante da educação, não somente para formar temperamentos robustos e sadios, mas ainda tendo em vista o objetivo moral, que se negligencia ou que não se preenche a não ser em virtude de um monte de preceitos pedantescos e vãos que são palavras perdidas [...].

A educação física, ou a harmonia entre a formação do corpo em conjunto com a formação do espírito, não é apenas para Rousseau um meio para a instrução das crianças, mas representa um protesto contra a educação doutrinária praticada nas escolas. Uma educação que, como vimos, valoriza a atividade abstrata, imaginativa, sem contato com a realidade, sem nexo com a experiência da vida, que está em direta oposição ao aprendizado pelas sensações do corpo que a educação física pode proporcionar. Rousseau alerta para o individualismo que a formação dogmática pode fomentar, inclusive na forma como as crianças estão expostas em suas brincadeiras. Para evitar o risco do individualismo, Rousseau (1982, p. 38) destaca a importância da recreação tendo por finalidade um objetivo comum[234]: "[...] Não se deve permitir que [os infantes] brinquem separadamente segundo sua fantasia, mas todos juntos e em público, de maneira que haja sempre um alvo comum ao qual todos aspirem e que excite a concorrência e a emulação".

Em seu último preceito sobre a educação pública, Rousseau escreve brevemente sobre a administração das escolas. O filósofo evidencia a necessidade de estabelecer um Colégio de Magistrados que possa administrar os estabelecimentos de ensino, bem como que tenha a capacidade de revogar e mudar os princípios e os chefes desses aparelhos de instrução pública[235] (ROUSSEAU, 1982). Por fim, Rousseau se mostra surpreso com a pouca importância que os governantes da Polônia deram às instituições de ensino de seu país; ele sublinha que é desses estabelecimentos que dependem a glória e a sorte da nação e reserva a ela – a administração das escolas – o sucesso da educação cívica entre os poloneses (ROUSSEAU, 1982).

Em nosso último ponto de discussão desta seção, iremos estudar um conceito central no pensamento de Rousseau e que, para nós, é o núcleo de seu pensamento político;

---

[234] Ravier (1941, p. 254) expõe que, na filosofia de Rousseau, o jogo é a causa e o efeito da alegria: "[...] o jogo procede do interior da criança: ele é a direção voluntária, portanto fácil dos movimentos que a natureza o ordena".

[235] Rousseau (1999a, p. 44) salienta a necessidade de chefes para a administração pública: "[...] por mais limitado que seja um Estado, a sociedade civil é sempre bem numerosa para que possa ser governada por todos os seus membros. É necessário que o dinheiro público passe pelas mãos dos chefes, que, além do interesse do Estado, têm todos o seu, particular, e que não é o último a ser atendido".

trata-se do conceito da vontade geral. Três escritos, porém, serão necessários para o entendimento desse conceito, são eles: o *Discurso sobre economia política*, o *Escrito de Genebra* e o *Contrato social*. Malgrado as variações conceituais que podemos observar no conceito da vontade geral nesses escritos, é a partir dessa ideia que Rousseau irá fundamentar uma saída para a crise moral e política de seu tempo, ou seja, entre os vários sintomas, o individualismo e o despotismo. Nesse sentido, da união geral das vontades particulares, a educação aparecerá como um momento, ou um artifício da vontade geral, e ela, a própria vontade geral, como o fundamento principal da instrução pública. É o que veremos a seguir.

3.2.3 A vontade geral como fundamento da instrução popular

Como vimos, a vontade geral é um conceito central no pensamento político de Rousseau. Nosso objetivo, neste ponto de discussão, é entender a relação entre a vontade geral e a instrução pública nos escritos de Rousseau. A título de organização, dividiremos esta discussão em três momentos: 1) Localizaremos no *Contrato social* onde Rousseau refere-se à instrução pública; 2) Analisaremos as nuances do conceito da vontade geral relacionando-a à proposta de uma educação popular; e 3) Interligaremos as características da vontade geral com os preceitos de uma instrução pública descrita em seu *Discurso sobre economia política*.

3.2.3.1 A educação pública inserida no contexto do *Contrato social*

O *Contrato social* é um livro atemporal e cosmopolita. Nessa obra, Rousseau propõe formular os "princípios do direito político", sem se ocupar de nenhum governo particular e sem sair dos limites de uma discussão geral e abstrata. Ao investigar as condições ideais em que a liberdade e a lei se fixariam num Estado regido pela vontade geral, o *Contrato social* estaria intimamente ligado aos princípios da educação pública expostos principalmente no *Escrito sobre economia política* e nas *Considerações sobre o governo da Polônia*[236]. Apesar de a palavra "educação" pouco aparecer no *Contrato social*, o assunto não é menos

---

[236] Grosrichard (2016, p. 12) enxerga uma íntima relação entre a figura do governante no *Emílio* e do legislador no *Contrato social*: "O governante do jovem Emílio é, pois, ao menos até o despertar da necessidade sexual e do desejo, o análogo não do soberano ou do príncipe, mas do legislador. Contudo, entre legislador e governante, entre o *Emílio* e o *Contrato social*, há mais do que analogias. Encontrando-se em uma mesma problemática da liberdade e da lei, os dois campos, educativo e político, interferem profundamente um no outro".

importante para a Cidade-Estado idealizada por Rousseau nessa obra, dado que a educação é um dos pilares da vontade geral e um dos fundamentos da cidadania[237].

Mesmo sendo poucas as referências no *Contrato social* sobre o tema educação, é possível estabelecermos um diálogo entre ela e a vontade geral, haja vista que tanto a vontade geral como a educação (pública) têm por objetivo a conservação e o bem-estar do todo coletivo[238]. No *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 132) escreve sobre a educação na *polis* grega, asseverando que:

> Os usos e os costumes são o aspecto habitual; a opinião, o aspecto racional da moral ativamente praticada pelos homens na vida cotidiana. Ora, a moral não se formula nem se impõe pelas leis. Assim, toda ordem da *polis* vem a repousar naquilo que só a educação pode infundir na consciência dos homens, preparando-os para o comportamento adequado e necessário à vida em comum.

O costume e a opinião, nesse sentido, eram os princípios que orientavam a educação pública na *polis* grega (ROUSSEAU, 1999d). A lei, como expressão da vontade geral, é o resultado mais imediato desses princípios. No *Contrato social*, Rousseau distingue os três tipos de leis que estão sob os planos da vontade geral, são elas: as leis políticas, as leis civis e as leis criminais.

> [...] A essas três espécies de leis junta-se uma quarta, a mais importante de todas, que não se grava nem no mármore nem no bronze, mas no fundo dos corações dos cidadãos, que faz a verdadeira constituição do Estado [...], refiro-me aos usos e costumes e, sobretudo, à opinião [...]. (ROUSSEAU, 1999d, p. 132).

A instrução pública é fruto, de um lado, dos costumes e das opiniões que são produzidos pelos hábitos cotidianos e, de outro lado, dos princípios de moral que estão desde sempre gravados no coração dos homens. É esse sentimento interno, desabrochado através dos costumes, ou seja, a moralidade, que torna o homem sociável e apto para uma vida comum. Aliás, sobre a relação entre o estado civil e a moralidade, Rousseau (1999d) realça que a liberdade convencional – ou o estado civil – trouxe a moralidade que antes faltava aos homens, pois os fez “[...] consultar a razão antes de ouvir suas inclinações”, desse modo “[...] deveria [o

[237] O modelo de Cidade-Estado idealizado por Rousseau no *Contrato social* é baseado nas democracias grega e romana da Antiguidade clássica. Sobre isso, o leitor deve consultar o Livro IV do *Contrato social* e nele perceber o ideal rousseauniano de democracia direta e a importância das assembleias populares no destino da *polis*.

[238] Cambi (1999, p. 343) frisa que, na filosofia de Rousseau, “Política e pedagogia estão estreitamente ligadas: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias novas – para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional”. Vial (1937, p. 56), na mesma linha do pensamento de Cambi, sustenta que “[...] A pedagogia e a política de Rousseau se aclaram e se complementam mutuamente, ou melhor ainda, uma e outra não são mais do que as formas do problema moral, que era a preocupação de Rousseau”.

homem] sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez de um animal estúpido e limitado um ser inteligente e um homem”[239] (ROUSSEAU, 1999d, p. 77).

3.2.3.2 As nuances do conceito da vontade geral e a instrução pública

A passagem do estado de natureza para o estado civil nos escritos políticos de Rousseau marca uma ruptura, pelo menos aparente, entre “natureza” e “civilização”. A educação pública é produto da moralidade, mas também da civilização; é da reunião dessas duas qualidades sociais dos homens que se forma a opinião, e é ela que deve conduzi-los a uma boa convivência em benefício do bem-estar coletivo. Novamente no *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 229) insiste na ideia de que é preciso formar os indivíduos, incutir neles boas opiniões, pois são elas que formam a verdadeira constituição do Estado:

> [...] Entre todos os povos do mundo, não é em absoluto a natureza, mas a opinião, que decide a escolha de seus prazeres. Melhorai a opinião dos homens e seus costumes se purificarão por si mesmos [...]. Quem julga os costumes, julga a honra, e quem julga a honra, vai buscar sua lei na opinião.

A ideia de que as leis surgem das opiniões e de que é preciso formar os homens através da educação indica que, no pensamento de Rousseau, a educação é fruto de um processo aparentemente exógeno de instrução. Em dois momentos do seu *Discurso sobre economia política*, Rousseau mostra que a vontade geral deve ser apreendida e que é atribuição do Estado formar os homens em conformidade com a vontade geral. A primeira regra da economia pública assim diz:

> Se é bom valer-se dos homens tais como eles são, melhor ainda é transformá-los naquilo que se tem necessidade de que sejam; a autoridade mais absoluta é a que penetra até o interior do homem e que se exerce igualmente sobre a vontade e sobre as ações [...]. E todo príncipe que despreza os seus súditos desonra-se a si mesmo, ao mostrar que não soube torná-los estimáveis. Para se comandar homens, é preciso formá-los e, para que obedeçam às leis, é preciso leis que possam ser amadas, de forma que para cumprir o que se deve basta acreditar que se deve fazê-lo. (ROUSSEAU, 1999a, p. 31-32).

Desse modo, segundo Rousseau (1999a, p. 31), a vontade geral torna-se a guia das leis[240]:

---

[239] Vial (1937, p. 80-81) postula que, na teoria política de Rousseau, “A liberdade natural é, de certo modo, negativa, não é mais que a essência de coação e a possibilidade de fazer tudo o que sugere o apetite: ‘[...] obedecer à lei é obedecer-se a si mesmo [...]; autonomia da vontade, obediência à lei reconhecida e formulada pela razão, tais são precisamente as condições necessárias e suficientes da liberdade’”. Para a eficácia da moralidade, Masters (2002, p. 116-117) destaca que é necessário que haja uma sanção que obrigue o indivíduo a cumprir com suas obrigações sociais, pacto inexistente no estado de natureza; essa sanção é a lei do contrato que sustenta a sociedade civil.

> [...] O primeiro dever do legislador é adequar as leis à vontade geral, a primeira regra da economia pública é administrar de acordo com as leis, que deve ser sempre consultada em caso de dúvida [...]. Quanto mais certo estiver o governo que sua decisão expressa a vontade geral, menos será necessário reuni-la.

A segunda regra da economia pública reforça a ideia de que a educação deve ser compulsória, visto que é dever do Estado conformar as vontades individuais à vontade geral.

> [...] deseja-se a realização da vontade geral? Deve-se então fazer com que todas as vontades se reportem a ela; e como a virtude nada mais é do que essa conformidade da vontade particular à geral – para resumir tudo em uma única palavra, basta fazer reinar a virtude. (ROUSSEAU, 1999a, p. 32).

Para Rousseau, a virtude significa, conforme observamos anteriormente, o ser que é capaz de seguir a sua razão e, ao mesmo tempo, de manter-se dentro dos limites da ordem. A educação, assim, teria o poder de torná-los virtuosos, bem-educados, ou seja, de mantê-los sob os cuidados da vontade geral[241].

O objetivo da educação pública, consoante Rousseau, é transformar as paixões particulares em sentimento de amor à pátria. Transformar as paixões, contudo, não significa criar outras novas, mas indicar um caminho que possa reconduzir os homens a um projeto de vida mais universal, presente desde já nos instintos de autoconservação, altruísmo, piedade e bem-estar próprios a cada indivíduo. A vontade geral, nesse sentido, parte sempre dos

---

[240] Derathé (2009, p. 356) afirma que a vontade geral é, na filosofia de Rousseau, a regra da conduta social: "[...] Para que a liberdade seja salva no seio do estado civil, é preciso que cada associado tome a vontade geral, de bom grado ou pela força, como regra de sua conduta e que, sem condescender às suas relações individuais com outros associados, sem levarem em conta suas preferências pessoais, ele só aja considerando a relação que o une ao todo, isto é, ao corpo do qual ele é membro".

[241] Rousseau parece envolvido em uma confusa armação conceitual. A aporia que envolve o seu pensamento encontra-se em sua constatação de que a vontade geral surge das vontades individuais e, sob outro aspecto, de que é preciso direcionar essas mesmas vontades em direção à vontade soberana. Rousseau parte dos indivíduos para descrever como a vontade geral se forma e, por vezes, ao contrário, vê-se em meio à necessidade de que é preciso "amoldar os homens" através dessa mesma vontade. Assim, se, por um lado, a vontade geral surge diretamente da vontade dos indivíduos, por outro, ela deve ser cultivada através do Estado. No primeiro sentido, a educação, como representação da vontade geral, seria o resultado direto das vontades individuais postas em uma situação de interação social, enquanto, na segunda situação, a educação teria por missão formar o homem político (o *citoyen*). Para darmos um exemplo a mais da complicada querela entre a vontade individual e os princípios que regem a educação pública (a vontade geral), no *Escrito de Genebra*, Rousseau (2003e, p. 118) escreve que as leis estão circunscritas no coração dos homens e que é no silêncio das paixões que os mesmos a descobrem: "Com efeito, ninguém negará que em cada pessoa a vontade geral é um puro ato de compreensão, que no silêncio das paixões pode exigir dos outros homens o que eles têm direito de exigir-lhe". Nesse caso, o filósofo não menciona a necessidade de uma força externa necessária para orientar os indivíduos para um bem comum, a vontade geral, haja vista que eles podem encontrá-la em si mesmos. A natureza da vontade geral não pode ser fruto das paixões individuais nem pode submeter-se aos seus caprichos, o que a tornaria instável; é o que postula Rousseau (1999d, p. 97): "[...] Do mesmo modo que uma vontade particular não pode representar a vontade geral, esta, por sua vez, muda de natureza a ter objeto particular e não pode como geral pronunciar-se nem sobre um homem nem sobre um fato". No entanto, como nota Machado (1999, p. 85), "[...] a maior dificuldade na exposição do conceito da vontade geral está em demonstrar sua relação com as vontades particulares: nascidas destas, delas independe a vontade geral". Procuraremos "solucionar" esse difícil problema no decorrer desta discussão.

particulares em direção à universalidade das leis, já que a lei geral de todas as nações – a universalidade circunscrita à pátria – representa a lei da natureza baseada nos princípios da justiça e da equidade para todos[242]. Desse modo, assinala Rousseau (1999d, p. 199-200):

> [...] Um Estado assim governado tem necessidade de bem poucas leis e, à medida que se torna preciso promulgar outras novas, reconhece-se tal necessidade universalmente. O primeiro que a propuser não fará senão dizer o que todos já sentiram, e não cabem nem brigas nem eloquência para fazer com que se transforme em lei o que cada um já resolveu fazer, desde que esteja certo que os demais farão com ele.

Quanto ao diálogo entre o particular e o universal no pensamento de Rousseau, Machado (1999, p. 200) pondera que "[...] a natureza essencial da vontade geral, substrato comum das consciências individuais, [é] reflexo do processo de socialização de cada um e [de] todos os indivíduos, [assim desde sempre] a vontade geral está sempre presente neles". Nessa nova nuance da vontade geral, ou seja, da íntima relação do particular com o geral, e vice-versa, é preciso salvar o homem do egoísmo aterrador e reconduzi-lo a um patamar de harmonia com o universal. Nesse sentido, a instrução pública se tornaria, no pensamento de Rousseau, um instrumento de reabilitação e de redenção do homem frente a uma sociedade injusta e opulenta. É o que observa novamente Machado (1999, p. 74-75) em nota ao *Contrato social*:

> [...] Rousseau cuida de garantir o Estado contra os indivíduos, ou melhor, certos indivíduos, pois o que via era a usurpação dos poderes do Estado pelo monarca ou por uma classe privilegiada. A solução do problema que surge nos parágrafos seguintes é incutir no comportamento individual a consciência da vontade geral, de sorte a dominar a vontade particular. A teoria política de Rousseau toca no mais fundo dos princípios gerais, confundindo-se com a ética e propondo o problema da educação[243].

---

[242] Rieu (1980, p. 449-450) enuncia que "[...] A particularidade de cada força se encontra assim imediatamente garantida pela vontade geral [...]. A sociedade torna-se um organismo [...], a natureza humana [...], todo indivíduo natural se define por um quantum de força ativo, submetido ao princípio de conservação e ao princípio de harmonia natural de todas as forças [...], o conjunto harmonioso de todas as forças individuais [...]". O autor diz que, na filosofia de Rousseau, a natureza é a lei presente em cada indivíduo, é o que o integra à harmonia da dinâmica social. O contrato social é a finalidade da natureza (RIEU, 1980).

[243] Dalbosco (2011, p. 36) nos fornece uma outra explicação importante sobre a educação do homem político: "[...] a meta da educação moral é formar um homem capaz de julgar e agir coerentemente e autonomamente, pois isso lhe daria então credencial para criticar os aspectos corruptos e viciados das relações humanas e da ordem social mais ampla". Segundo Dalbosco (2011), a subjetividade, como centro e referência da política, era um imenso problema moral para Rousseau, uma vez que a subjetividade se constitui, desde seu início, de modo egoísta. Entretanto, assinala Dalbosco (2011, p. 39) que "[...] é a existência espiritual, marcada pela capacidade reflexiva, que abre a possibilidade ao homem de pensar sobre seu egoísmo destrutivo e, por meio do 'amor-de-si', piedoso, colocar-se moralmente no lugar do outro".

O projeto salvacionista de Rousseau pela vontade geral pode ser facilmente constatado em vários momentos de suas obras, em especial em seus escritos políticos. Ao contrapor a vontade geral aos riscos do individualismo, o que ele pretende é levar às últimas consequências os ideais de equidade, de liberdade e de justiça para todos. A ideia de Rousseau (1999d, p. 70), com a vontade geral, consiste em unir o substrato das consciências individuais em um todo, ou seja, em um projeto universal, assim "[...] cada um dando-se a todos não se dá a ninguém". Concernente a isso, Meira do Nascimento (2001, p. 366-367) infere que:

> A vontade geral é, portanto, a vontade deste corpo moral, quer dizer, artificial. Por consequência, é logicamente impossível conceber outras vontades desse mesmo corpo. É impossível, no mesmo sentido, que esta vontade se divida, ou que ela se aliene a qualquer outro, porque isso significaria a destruição do corpo pensado como unidade autônoma.

Das três variações da vontade geral desenvolvidas por Rousseau – 1) Da constituição da vontade geral pelas opiniões e pelos costumes; 2) Da formação da vontade geral pelo Estado; e 3) Do apelo à interioridade como caminho para a vontade geral –, apesar das diferenças existentes entre cada uma delas, há uma unidade que as interliga, ou seja, um desejo por parte de Rousseau de um verdadeiro universal como remédio ao individualismo e ao despotismo de seu tempo. A educação seria um instrumento ou um mecanismo de ação da vontade geral, que, neste caso, serviria como um antídoto contra os males de uma sociedade abastada e egoísta. Essa mesma educação, a instrução pública, comportar-se-ia, nos três casos, ora como reforço aos costumes do povo, estimulando cada vez mais o amor à pátria entre os cidadãos, ora como instrumento de incentivo e de formação do caráter nacionalista entre os indivíduos, e, por fim, ora como caminho para a reabilitação do homem através das políticas de Estado[244].

3.2.3.3 O *Discurso sobre economia política*, a vontade geral e os princípios da educação pública

As características da vontade geral, segundo Rousseau, estão interligadas aos princípios da educação pública[245]. Num minucioso estudo dos seus escritos políticos,

---

[244] Salinas Fortes (1976, p. 98-99) salienta que, no pensamento de Rousseau, a razão necessita da mediação pedagógica da vontade geral: "[...] Uma história patrocinada pela razão não pode deixar de assumir a estrutura própria da relação pedagógica, já que a razão é um produto tardio da própria história. Se a todos os homens é dada potencialmente a razão, a maioria não é capaz de aceder, por conta própria, ao conhecimento da ordem e do bem, necessitando, para tanto, da mediação pedagógica da sociedade" .

[245] Derathé (2009, p. 427) defende que a vontade geral não é a vontade de um indivíduo nem é a vontade de um grupo, é, sim, a vontade de um corpo político: "[...] segundo Rousseau, a soberania não é uma vontade qualquer; ela não é a vontade de um só homem, nem mesmo de vários: ela é a vontade de todo corpo político,

encontramos algumas características essenciais do seu conceito da vontade geral. A primeira é que a vontade geral tem por finalidade o bem-estar e a conservação do corpo político; a segunda é que a vontade geral é indivisível, inalienável e intransferível; a terceira é que a vontade geral está sempre certa; a quarta é que a vontade geral é natural e espontânea; a quinta é que a vontade geral determina as leis; a sexta é que a vontade geral é soberana; a sétima é que a vontade geral é universal; e a oitva e última é que a vontade geral é constante, inalterável e pura. Dessas características, em pelo menos três delas é possível estabelecermos um breve paralelo com os preceitos da educação pública contidos no *Discurso sobre economia política*.

Os princípios de autoconservação e de bem-estar, como vimos, são próprios aos indivíduos desde o nascimento; a luta pela vida e pelo mínimo de conforto são parte da rotina da criança; essas necessidades permanecerão durante toda a existência do homem. Com o Estado, não é diferente; em vários momentos do *Contrato social*, Rousseau pontua que a finalidade dos corpos políticos é o bem-estar coletivo e a preservação do povo. Sobre isso, em uma breve passagem do *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 85) sustenta que:

> [...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum, porque, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou [...]. Ora, somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada.

Desse modo, complementa o pensador suíço: “[...] enquanto muitos homens reunidos se consideram um único corpo, eles não têm senão uma única vontade [a vontade geral], que se liga à conservação comum e ao bem-estar geral” (ROUSSEAU, 1999d, p. 199).

Essa preocupação – pela preservação e pelo bem-estar dos corpos políticos –, exposta ao longo do *Contrato social*, está interligada diretamente ao primeiro dos preceitos de Rousseau sobre a instrução pública contida em seu *Discurso sobre economia política*. O primeiro preceito de uma educação pública, conforme vimos, diz respeito à formação do indivíduo pelo Estado e sua finalidade é a exaltação do sentimento patriótico nos indivíduos, em particular, e no povo, em geral. Consoante Rousseau, formar indivíduos com a intenção de sobrelevar o Estado-Nação significa, antes de tudo, cuidar de sua unidade, conservação e bem-estar. No diálogo entre as vontades particulares e a vontade geral, a instrução pública, numa perspectiva rousseauniana, teria como finalidade elevar as vontades particulares em direção a essa vontade soberana, que é a vontade geral. Assim, “incutir valores”, ou seja,

---

em outras palavras, ela é a vontade geral”. Nesse sentido, segundo o autor, a educação pública, como representante da vontade geral, é também a representação da vontade do corpo político (DERATHÉ, 2009).

formar indivíduos através da vontade geral, representaria, para Rousseau, o cuidado mais tenro com a *res publica*.

Uma segunda relação possível entre as características da vontade geral e os preceitos de uma educação pública seria a correlação entre a soberania exercida pela vontade geral e o cuidado com a lei[246], segundo preceito da instrução pública presente no *Discurso sobre economia política*. A vontade geral é soberana quando: “[...] Numa legislação, nula deve ser a vontade particular ou individual; muito subordinada, a vontade do corpo própria do governo e, consequentemente, dominante a vontade geral ou soberana, única regra de todas as outras” (ROUSSEAU, 1999d, p. 144). Rousseau (1999d) quer se proteger dos riscos que o individualismo pode representar à unidade do Estado-Nação. Subordinar a vontade individual aos desígnios da vontade geral, no entanto, não significa silenciá-la, mas elevá-la a uma condição de universalidade, ou seja, afirmá-la mediante os anseios do povo.

A lei, representação máxima da vontade geral, deve ser o primeiro cuidado para Rousseau de uma instrução pública. O cuidado com as leis é uma atitude de respeito para com os indivíduos, que, ao cederem sua liberdade, a entregam para que esta possa efetivar-se sob os auspícios de uma vontade coletiva. Desse modo, Rousseau (1999d, p. 107) assevera que as leis são o registro da vontade geral: “[...] nem o príncipe está acima das leis, visto que é membro do Estado; ou se a lei poderá ser injusta, pois ninguém é injusto consigo mesmo, ou como se pode ser livre e estar sujeito às leis, desde que essas não passam de registros de nossas vontades”. Destarte, a lei torna-se um ato público da vontade geral; “[...] a lei é um ato público e solene da vontade geral, e, como pelo pacto fundamental da sociedade, todos estão sujeitos a essa vontade; é exclusivamente dela que todas as leis retiram a sua força” (ROUSSEAU, 1999d, p. 97). Assim, a dialética da vontade geral, que parte dos indivíduos e a eles passa a conduzir, é a confirmação no pensamento de Rousseau da unidade entre o homem e a sua realização coletiva, social.

Por fim, um terceiro aspecto da relação entre as características da vontade geral e os preceitos de uma educação pública relaciona o terceiro preceito da instrução popular presente no *Discurso sobre economia política*, ou seja, a educação universal, com a

---

[246] Salinas Fortes (1989, p. 88) indica que, “[...] não sendo identificável a vontade de um organismo vivo, a vontade geral precisa ser fixada através de um conjunto de leis escritas. Mediação necessária entre a vontade e sua efetivação, a lei é definida como a declaração expressa da vontade geral”. Assim, continua Salinas Fortes (1989, p. 88), “[...] só a vontade geral pode obrigar os particulares e não podemos nunca nos assegurar de que uma vontade particular conforma-se à vontade geral depois de tê-la submetido aos sufrágios livres do povo”. A educação pública, nessa perspectiva, seria submissa à vontade geral, por ser essa uma vontade soberana, exposta sob a forma de uma lei positiva.

universalidade da vontade geral[247]. A proposta de Rousseau com a ideia de um plano universal para a educação pública, como vimos, era tornar acessível a escola e garantir a igualdade de condições para que todos os jovens recebessem uma mesma formação. O escopo de Rousseau era garantir, com isso, uma unidade nacional da juventude e do povo em torno da pátria, bem como evidentemente fortalecer as estruturas do Estado, ideia que está interligada a um projeto de universalidade – a universalidade localizada pelo Estado-Nação – da vontade geral. Rousseau (1999d, p. 199-200) apostila que:

> Um Estado assim governado [sob os domínios da vontade geral] tem necessidades de bem poucas leis e, à medida que se torna precioso promulgar outras novas, reconhece-se tal necessidade universalmente. O primeiro que a propuser não fará senão dizer o que todos já sentiram, e não cabem nem brigas nem eloquência para fazer com que se transforme em lei o que cada um resolveu fazer, desde que esteja certo de que os demais farão com ele.

Novamente a dialética entre o universal e o particular faz-se notar no conceito da vontade geral. Para Rousseau, cada indivíduo, "no silêncio das paixões", faz aquilo que as *Luzes* da ordem pública tornam possível fazer. A educação cumpriria, assim, segundo Rousseau, o seu papel de reconduzir os homens a um estado de harmonia entre as suas inclinações pessoais e o bem-estar coletivo. Essa última acabaria por prevalecer sobre os impulsos egoístas e o homem reconquistaria a sua liberdade numa vontade coletiva, geral e universalmente reconhecida. Dar-se-ia, com isso, da união das vontades em direção às *Luzes* públicas e principalmente direcionadas por essas *Luzes*, o projeto de uma sociedade justa, fraterna e igualitária, que seria talvez o maior dos projetos republicanos de Rousseau.

Em nossa próxima seção, iremos estabelecer um diálogo entre os tipos de formação propostos por Rousseau. Nesse caminho, começaremos a dissertar sobre a educação privada. Analisaremos, nesse sentido, as diferenças e as aproximações entre o *Projeto para a educação do Sr. de Saint-Marie* e o *Emílio*. No momento seguinte, iremos costurar um acordo entre a instrução pública e a pedagogia proposta em seu alfarrábio sobre educação. Desse modo, a sentença "Emílio, um selvagem pronto para morar na cidade" será o mote para estabelecermos o comparativo entre a educação oferecida ao pupilo de Rousseau e a formação pública. Por fim, respeitando as devidas diferenças entre os tipos de educação – a instrução pública e a educação privada –, iremos demonstrar por que o

---

[247] Goldschimidt (1983, p. 599-600) enxerga um tom conciliatório entre *o Escrito sobre economia política* e o ideal cosmopolita presente no interior do pensamento rousseauniano: "[...] nos textos da *Economia política* [...], ele [Rousseau] se abstém de toda polêmica e tenta um tom conciliatório [...]; a grande cidade do mundo torna-se o corpo político, cuja lei da natureza é sempre a vontade geral, e onde os Estados e povos diversos não são [senão] membros individuais [...]; a tese do cosmopolitismo".

objetivo da educação privada é comum ao da instrução pública, ou seja, por que ambas têm por finalidade a formação do cidadão.

3.3 Rousseau: interlocuções e divergências entre os tipos de educação

3.3.1 A educação do homem: o elogio de Rousseau à educação doméstica

Duas são as formas de educação domésticas existentes no pensamento de Rousseau[248]. A primeira está presente no *Projeto de educação do Sr. de Saint Marie*[249] (*Projeto*) e a segunda está exposta no *Emílio*. Nosso objetivo, com esta discussão, é entender como é a formação da criança em cada um destes escritos, compreendendo, com isso, por que ambas, apesar das diferenças, têm na instrução do homem um objetivo comum. Para tanto, iremos organizar este ponto de discussão discorrendo inicialmente sobre a educação do Sr. de Saint-Marie no *Projeto*; em seguida, iremos expor o elogio de Rousseau à educação doméstica do Emílio; e, por fim, relacionaremos os dois tipos de formação, para compreendermos por que ambas têm por finalidade a formação do homem.

3.3.1.1 O projeto de educação do Sr. de Saint-Marie

O *Projeto* não deve ser encarado, como observa Rousseau (1994b, p. 43), como uma regra "à qual seja necessário prender-se", e sim como um projeto que, "[...] precisando ser refundido e corrigido, servirá apenas para dar a ele alguma ideia do caráter da criança". O seu folheto pedagógico é, por isso, um misto de "especulação abstrata" e "realidade concreta", como nota Dorothée de Bruchard (1994). Nesse pequeno escrito sobre educação, é muito claro o acento, por um lado, de um ideal de educação e, por outro, de regras práticas que devem servir como prova da aplicabilidade das teorias pedagógicas de Rousseau. Nesse segundo sentido, o

[248] Educação doméstica ou educação natural, eis o que diz Rousseau (2014, p. 15) no Livro I do *Emílio*: "A educação pública já não mais existe, e já não pode existir, pois onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Essas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas". Para o momento em que o autor decide pela educação doméstica e por formar o homem, a passagem que a corroboraria seria: "Resta, enfim, a educação doméstica ou da natureza" (ROUSSEAU, 2014, p. 16).

[249] Se, na segunda parte deste trabalho, optamos por analisar a *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho*, principalmente por sua riqueza de detalhes, agora resolvemos abordar o *Projeto de educação do Sr. de Saint-Marie*, por ser um texto mais bem escrito e mais resumido do que a *Dissertação*.

Projeto é mais um manual de instruções sobre educação do que um puro tratado sobre teoria do conhecimento, ou seja, é mais um manual sobre pedagogia do que um tratado teorético[250].

Em seu pequeno escrito pedagógico, Rousseau (1994b, p. 87) pontua que o primeiro acordo para o sucesso da educação das crianças deve ser feito entre o pai e o preceptor: "[...] só uma harmonia e um acordo perfeitos entre um pai e um preceptor podem assegurar o sucesso de uma boa educação". Rousseau (1994b) também sinaliza que nesse processo é preciso que se respeitem as hierarquias e que desde cedo as crianças reconheçam na figura do seu professor uma autoridade no que se refere à condução de sua educação. Rousseau (1994b) diz que, nesse processo formativo da criança, é necessário que o professor seja amado, temido e estimado pelo aluno e que os pais devem ser ativos na formação do seu filho. Grosrichard (2016, p. 10) adiciona ao pensamento do genebrino que o *gouverneur* não exerce sobre seu educando uma força violenta:

> [...] Sua força não é violência: o que quer dizer que não é para o governante um instrumento servindo para impor suas vontades singulares, seus caprichos, a uma outra vontade. Ela faz parte da necessidade natural, figura-a, como os deuses do legislador. Não é, pois, a força aplicada à lei, mas a força mesma da lei (natural).

Abstraindo-se a relação entre educação e as teorias do conhecimento expostas no livro, a principal preocupação de Rousseau com o ensino do Sr. de Saint-Marie é com a disciplina[251]. Em sua proposta pedagógica exposta no *Projeto*, Rousseau condena o uso dos castigos físicos e aconselha que, em substituição a isso, deva-se punir o aluno pelo desprezo e pela privação dos seus prazeres que o mestre deve lhe conceber. Seguindo os conselhos de Maquiavel (1999), de que o príncipe deve ser mais temido do que amado pelo seu povo[252],

---

[250] Masson (1916) classifica o *Projeto* como um manual de pedagogia laica, mostrando a distância de Rousseau já em 1740 do catolicismo. Eis a passagem na íntegra: "Os dois escritos a Bordes e a Parisot mostram bem que, sobre esta inteligência que amadurece e se renova, o catolicismo tem perdido seu domínio: ele não é mais que o revestimento fragilizado de um pensamento que procura noutro lugar sua fermentação. No projeto de educação que Rousseau redigiu para o M. de Saint-Marie, o catolicismo é classificado entre as bagatelas sem consequência [...] e o resto da religião se confunde com a moral, sem o resto lhe penetrar. A filosofia parisiense não teria feito desaparecer o verniz católico que recobre ainda sua vida espiritual [apesar] de sua laica pedagogia" (MASSON, 1916, p. 134).

[251] Na segunda parte deste trabalho, destacamos as teorias do conhecimento presentes na *Dissertação* e, por consequência, na educação do Sr. de Saint-Marie; neste ponto de discussão em especial, analisaremos o aspecto formal da educação ofertada ao pupilo de Rousseau. Faremos isso para mostrar como Rousseau conduz a educação doméstica do seu aluno e também para expor as semelhanças e as diferenças entre o Sr. de Saint-Marie e o Emílio.

[252] Rousseau segue fielmente o conselho de Maquiavel; no *Príncipe*, o filósofo italiano aconselha o governante que seja austero, mas, acima de tudo, que seja justo para não ser odiado pelo seu povo (o que certamente levaria à derrocada do seu governo). Rousseau, tendo Maquiavel como uma fonte de inspiração importantíssima não apenas no plano político, mas sobremaneira no aspecto pedagógico, faz notar ao seu público leitor essa influência nos seus dois escritos sobre educação doméstica, o *Projeto* e o *Emílio*. No *Projeto*, por exemplo, Rousseau afirma a necessidade da disciplina e do reconhecimento da autoridade do *gouverneur* sobre o seu aluno; no entanto, reconhece ele, é preciso que o pupilo esteja consciente de sua

Rousseau (1994b, p. 23) aplica essa mesma máxima na relação entre o preceptor e o seu aprendiz: “[...] um mestre deve ser temido; é preciso para tanto que o aluno esteja bem convencido de que ele está no direito de puni-lo”; contudo, antes de repreendê-lo, o professor deve dar tempo hábil ao seu aluno, para que ele possa acostumar-se com a submissão e com a docilidade próprias de uma educação formativa, próprias de um homem da alta sociedade.

Rousseau antevê no pequeno Saint-Marie um futuro homem da *haute société* parisiense. Influenciado por Locke e seu *Pensamentos sobre a Educação*, Rousseau faz da educação do seu educando um exercício pedagógico para a formação de um jovem fidalgo. Sobre isso, o filósofo suíço assinala que o convívio social é, para o Sr. de Saint-Marie, uma necessidade absoluta (ROUSSEAU, 1994b). E aconselha seu jovem educando a “[...] frequentar seguidamente a sociedade para aprender a nela sentir-se em liberdade e a comportar-se com o garbo e a desenvoltura que caracterizam o homem da alta sociedade e o homem respeitável” (ROUSSEAU, 1994b, p. 67). O *Projeto*, assim como o *Emílio*, endereça-se expressamente ao francês rico e sobretudo aos nobres (MASTERS, 2011). Para Rousseau, salienta Masters (2011, p. 44), o interesse privado é o móbile maior das ações humanas:

> Este apelo ao interesse de seu público específico, que dá o tom do *Emílio* [e também do *Projeto*], é manifestadamente ligado à convicção de Rousseau que o interesse privado é o móbile da maior parte das ações humanas. Ele não deixa jamais de sustentar que qualquer virtude seja preferível ao vício; a tentativa de fundar a moralidade e o direito sobre piedosas exortações e sobre o único raciocínio é condenada ao fracasso. Tendo assim formulado suas proposições práticas para que elas sejam mais úteis e benéficas para alguns de seus leitores, Rousseau, em direito, pretende que sua crítica das práticas predominantes em educação não seja simplesmente negativa.

Seu opúsculo é um tratado de como o professor deve relacionar-se com o seu pupilo. Rousseau, nesse aspecto, não foge ao tradicionalismo educacional da sua época, não pelos castigos físicos comuns nas escolas do Setecentos, mas por estar constantemente preocupado com as questões relacionadas à disciplina do seu aluno. Talvez essa seja a grande diferença entre o seu folheto educativo e a sua grande obra sobre educação; Saint-Marie, limitado a uma formação destinada para torná-lo um fidalgo, e Emílio, como um selvagem livre pelos campos; duas situações distintas, mas que não destoam completamente em sua finalidade, como veremos[253].

---

condição e de que o rigor do *gouverneur* será positivo para a sua formação. No *Príncipe*, o povo deve ser consciente de que ele é a razão de ser do governo, da mesma forma ele deve reconhecer no governante uma autoridade capaz de administrar a República. Essa mesma regra vale, como vimos, para a relação entre o Sr. de Saint-Marie e o seu *gouverneur*.

[253] Durkheim (1918) observa que é uma preocupação de Rousseau tornar Emílio, sempre que possível, dependente das coisas, ou seja, da natureza. Nesse sentido, a disciplina é a contenção da liberdade, sua limitação, porque é a imitação da natureza sempre inflexível. Emílio e Saint-Marie devem sentir o jugo das

3.3.1.2 A educação doméstica do Emílio

Rousseau inicia o *Emílio* da mesma forma que começa o *Projeto*, justificando o seu estudo; ele diz que, em "[...] todo tipo de projeto, há duas coisas a considerar: primeiramente, a bondade absoluta do projeto; em segundo lugar, a facilidade da execução" (ROUSSEAU, 2014, p. 5). No primeiro caso, a formação proposta deve ser conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano; no segundo caso, dependendo do terreno, pode ser aplicada à propositura da educação. "[...] A maior ou menor facilidade de execução depende de mil circunstâncias, impossíveis de serem determinadas a não ser numa aplicação particular do método a este ou àquele; não sendo essenciais para o meu assunto, não entram em meu plano" (ROUSSEAU, 2014, p. 6). Não obstante, apesar dessas dificuldades, Rousseau (2014, p. 6) salienta que em cada lugar o *Emílio* pode ser adaptado[254]:

> Outros poderão, se quiserem, ocupar-se delas cada qual para o país ou Estado que tiver em vista. Para mim, basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros. Se não cumprir este compromisso, sem dúvida terei errado; se, porém, cumpri-lo, será errado também exigir mais de mim, pois é só isso que prometo.

A finalidade da educação como formação é a de moldar os homens pela educação, assim como as plantas devem sê-lo pela cultura de cada espécie (ROUSSEAU, 2014). Rousseau (2014, p. 10) é claro ao enunciar que "[...] tudo que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação". O homem bem educado, em sua opinião, é aquele que, por sua formação, sabe procurar e atingir seus objetivos por conta própria; assim, "[...] aquele em que todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para seu objetivo e vive consequentemente. Só esse é bem educado" (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Se no *Projeto* a preocupação do preceptor do Sr. de Saint-Marie era com a disciplina do seu aluno para torná-lo um fidalgo, no *Emílio* sua preocupação será em diferenciar as práticas do preceptor e do *gouverneur*[255]. Fazendo isso, Rousseau passa a

---

necessidades; o primeiro diretamente dos costumes da fidalguia; e o segundo rigorosamente da natureza; é isso que essencialmente os torna diferentes.

[254] Novamente Durkheim (1918) realça que o método do *Contrato social* é semelhante ao do *Emílio*; em outros termos, ambos se referem a um plano de sociedade que convém ao homem em geral e que deve estar voltado para satisfazer sua natureza. Por esse caráter atemporal e abstrato do método rousseauniano, ambos os escritos mencionados podem ser adaptados às mais diversas e específicas circunstâncias sociais, políticas e pedagógicas de que se queira tratar.

[255] A palavra *gouverneur* também aparece no *Projeto*. Nesse escrito, de fato, o preceptor do Sr. de Saint-Marie é um governante, na medida em que cuida da educação do seu aluno. No entanto, no *Emílio* o termo

orientar a formação do seu educando, o Emílio, não no sentido de torná-lo um nobre, mas no sentido de torná-lo um homem[256]. Sob esse viés, Rousseau (2014, p. 15) é a favor da condição humana e posiciona-se contra a educação por preceitos:

> [...] o verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem-educado; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco [...]. (ROUSSEAU, 2014, p. 15).

No mesmo escrito, Rousseau (2014, p. 15) estabelece a distinção entre os tipos de educação: a educação dada pela ama, a formação oferecida pelo pedagogo e a instrução confiada ao *gouverneur*: "A parteira põe no mundo, a ama cria, o pedagogo forma, o mestre ensina". O guia do Emílio é o *gouverneur*, ou seja, aquele que ensina[257]. Ele, o *gouverneur*, não inculca preceitos na cabeça do seu educando, mas estimula-o a encontrá-los junto à natureza. A educação, de acordo com os desígnios da natureza, deve obedecer a um só guia e deve ter por finalidade os deveres do homem. Desse modo, Rousseau (2014, p. 31) expõe que:

> [...] só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem. Essa ciência é uma [...], prefiro chamar de *gouverneur*, e não de preceptor, o professor desta ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados [na natureza].

No Livro II do *Emílio*, Rousseau indica as qualidades que deve ter um *gouverneur*. A princípio, consoante Rousseau (2014), ele deve ter luzes necessárias para exercer o ofício que escolheu; em segundo lugar, ele deve antecipadamente estudar a criança para entender previamente a marcha do seu desenvolvimento; em terceiro lugar, ele deve saber direcionar *a priori* a vontade do seu aluno, diante de todos os objetos interessantes para a sua idade, aos quais ele deve apresentá-lo; por fim, ele deve ter autoridade absoluta sobre o seu aprendiz. Conforme Rousseau (2014, p. 142): "[...] Ora, dispor dos instrumentos e saber

---

gouverneur é mais universal, pois a função do governante não está presa apenas ao *métier* de uma educação formal. É nesse sentido que diferenciamos o *precepteur* do *gouverneur*.

256 Vial (1937) é claro ao apontar a estreita dependência entre o método abstrato do *Emílio* e sua influência com relação à educação pública. A formação do homem ultrapassa a individualidade do seu aluno, Emílio, porque dirige-se a todos os outros: "[...] Entre os problemas de ordem geral, Rousseau havia escolhido o mais geral de todos, aquele que, colocado no centro da pedagogia, domina todas as partes da mesma e interessa, por sua universalidade, a todos os homens igualmente [...]; existe entre eles um fundo comum pelo qual [todos] se parecem, que é a humanidade, da qual todo homem participa [...]; a educação comum, idêntica, que, dirigindo-se a cada um, é propriamente humana, será igualmente válida para todos [...]" (VIAL, 1937, p. 31-32). A finalidade do *Emílio* não é apenas formar o aluno da natureza para ser um homem, mas elevar uma parte dos indivíduos, pelo menos os não corrompidos, a essa condição. Como defende Vial (1937, p. 32): "[...] na ordem natural, todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado de homem".

257 Para Rousseau, salienta Vial (1937), a pedagogia do *gouverneur* é a da atenção especial com o aluno. O *gouverneur* deve adaptar-se às circunstâncias particulares, às relações dadas em certas situações. É preciso que ele conceda a condição, leve em conta a vocação da criança. Por fim, o *gouverneur* deve estar atento à diversidade do temperamento e às características individuais do seu aluno (VIAL, 1937).

como empregá-los não é ser senhor da operação [do que deve fazer a criança]?". Como podemos perceber, a pretensa "liberdade total" do seu educando não passa de um mero artifício usado por seu mestre para submetê-lo aos desígnios de uma educação natural (ROUSSEAU, 2014). Sobre isso, Ravier (1941, p. 195) atesta que:

> [...] Seu sentido do individual, seu respeito pela vocação comum e pela vocação particular da criança, suas exigências psicológicas, em suma, seu respeito pela personalidade da criança seria estranho a um método autoritário [...]; nada a precipitar na educação, jamais avançar as indicações da natureza, mas saber atender ao instante favorável [eis a educação natural dada pelo *gouverneur*].

O *gouverneur* deve ser o responsável pela educação integral do seu aluno, sabendo tratá-lo de acordo com a marcha natural do seu desenvolvimento[258]. Dessa forma, diz-nos Rousseau (2014, p. 93):

> [...] Tratai vosso aluno de acordo com a idade [...]; saiba vosso aluno apenas que ele é fraco e vós sois forte [...]. Não lhe proibais aquilo de que se deve abster; impedi-o de fazê-lo, sem explicações nem raciocínios [...]; que o não pronunciado seja um muro de bronze contra o qual a criança não terá investido cinco ou seis vezes e já não tentará derrubá-lo.

Desse modo, o preceptor, sinônimo de *gouverneur*, tornar-se-ia, frente ao seu educando, o "homem iluminado", haja vista que:

> [...] A confiança que deve ter em seu preceptor é de outra espécie; ela deve dizer respeito à autoridade da razão, à superioridade das luzes, às vantagens que o rapaz está em condições de perceber e cuja utilidade para ele sente. Uma longa experiência convence-o de que é amado por seu guia; de que esse guia é um homem sábio, esclarecido, que, querendo a sua felicidade, sabe o que pode proporcioná-la. (ROUSSEAU, 2014, p. 343).

Contudo, apesar da afirmação tácita de Rousseau de que é necessário apenas um guia para a condução da educação do Emílio e que assim sendo nada mais se faria do que se cumprir os desígnios de uma educação conforme a natureza, Rousseau não dispensa a participação dos pais na educação dos seus filhos. Em seu elogio à educação privada, Rousseau (2014) é criterioso ao elencar que a família é o melhor suporte para a criação de uma criança[259]. Na falta dessa ou de homens (pais) bem-educados que possam instruir bem os

---

[258] Sobre isso, Claparède (1912, p. 408-409) infere que: "[...] Rousseau apreende o essencial, que é a utilidade relativa, a utilidade funcional das faculdades de cada idade [da criança]. E essa intuição o conduz a uma concepção justa pela qual se desenvolve a mentalidade infantil, permitindo-lhe fundar sobre uma rocha sólida seu sistema educativo, assim como as críticas que ele endereça ao sistema tradicional [educacional]".

[259] Ellis (2001) constata que Rousseau (no *Contrato social* e no Livro V do *Emílio*) cria uma cidade ideal onde Emílio deve morar; essa cidade provavelmente é a Roma antiga, que infelizmente já não existe mais. No entanto, a autora ressalta o papel importante da família na educação dos filhos, tomando por exemplo a Antiguidade clássica (ELLIS, 2001). Masters (2011, p. 129) destaca que, no pensamento de Rousseau, "[...] A família é uma sociedade mais natural do que a cidade porque ela é fundada sobre uma afeição natural que é mutualmente partilhada e livremente escolhida".

seus filhos, os mesmos devem confiar a educação da criança aos cuidados do *gouverneur*, pois "[...] Como é possível que uma criança seja bem-educada por quem não tenha sido bem--educado?" (ROUSSEAU, 2014, p. 28).

O *gouverneur* deve conduzir seu aluno conforme a marcha natural do seu desenvolvimento. Embora cada idade represente diferentes formas de instrução e de aprendizado, o homem representa sempre uma mesma unidade: "Assim é a mudança das cenas da vida, cada idade tem suas molas que a fazem mover-se, mas o homem é sempre o mesmo" (ROUSSEAU, 2014, p. 636). A educação do Emílio, assim, deve ter como finalidade não formar um carpinteiro, um médico ou um pintor, mas sobremaneira fazer dele, Emílio, um homem. Desse modo, Rousseau (2014, p. 15) reforça que:

> [...] Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem [...]. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe [Emílio]. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser ele será capaz de ser.

Emílio, um homem, um ser integral, foi educado para fazer da sua vida o seu aprendizado e, ao mesmo tempo, a sua ciência. Ele não foi criado para ser isso ou aquilo, ou somente isso ou aquilo, mas para realizar o que é capaz de aprender e aprender o que é capaz de fazer, assim "[...] dependerá o mínimo possível da autoridade e da opinião de outrem" (ROUSSEAU, 2014, p. 356). E não se submeterá a nenhuma autoridade a não ser à sua própria razão[260] (ROUSSEAU, 2014). Sendo assim:

> Ele fará tudo o que sabe ser útil e bom. Nada fará além disso, e ele sabe que nada é útil e bom para ele se não convém à sua idade; ele sabe que seu primeiro dever é para consigo mesmo; que os jovens devem desconfiar de si mesmos, ser circunspectos em sua conduta, respeitosos com os mais velhos, moderados e discretos ao conversar sobre amenidades, modestos nas coisas indiferentes, mas ousados ao bem agir e corajosos para dizer a verdade. (ROUSSEAU, 2014, p. 349).

Quanto a essas qualidades do Emílio, poucas páginas depois, Rousseau (2014, p. 351) expõe: "[...] Segue-se daí que em geral ele tem uma linguagem simples e com poucas figuras. Geralmente fala em sentido próprio e somente para ser compreendido. É pouco sentencioso, pois não aprendeu a generalizar suas ideias; tem poucas imagens, pois raramente se apaixona". A educação do Emílio deve servir, nesse sentido, para aquilo que é útil, e esse conhecimento ele deve construir por meio da experiência que o cerca[261]. Desse modo:

---

[260] Assmann (1988, p. 37) apostila que "[...] Emílio é educado não apenas para 'ser educado' (= sofrer a ação dos outros), mas também para ser educador de si e dos outros, e é governado não para ser súdito, e sim para ser governante de si. É só na medida em que todos formos capazes de ser governantes é que ninguém poderá governar como quer".

[261] Masters (2002, p. 46-47) pondera que Emílio tem prazer em aprender por si só; a educação para o útil é também a educação do saber-conhecer: "Ao curso do terceiro estado, que vai dos doze ou treze anos até a puberdade,

> [...] Em tudo o que vir, em tudo o que fizer, ele desejará conhecer tudo, desejará saber a razão de tudo; de instrumento em instrumento, quererá sempre remontar ao primeiro; nada admitirá por suposição; recusar-se-ia a aprender o que exigisse um conhecimento prévio que não tivesse; se vir fazerem uma mola, quererá saber o aço que foi extraído da mina. (ROUSSEAU, 2014, p. 251).

Emílio é autônomo por ser homem e é homem porque toda sua educação o fez ser um homem integral. Emílio sabe comportar-se em meio aos outros homens, segue as orientações da sua razão esclarecida e tudo o que faz o descobre em meio à natureza. Ademais, não nutre desejos para além de sua condição presente[262]. Emílio segue os conselhos do seu *gouverneur*: "[...] Sê homem; mantém teu coração dentro dos limites da tua condição" (ROUSSEAU, 2014, p. 658). Diferentemente da parte formal do *Projeto*, em que Rousseau tinha por finalidade a formação do Sr. de Saint-Marie com vistas a ser ele um fidalgo, no *Emílio*, Rousseau (2014, p. 74) não quer que o seu aluno seja um homem antes do tempo, visto que "[...] é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança". Aliás, essa era a crítica de Rousseau a Locke; segundo o genebrino, Locke procurou "[...] sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem[263]" (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

3.3.1.3 A educação doméstica e a imagem do homem

Abstraindo-se as diferenças entre a educação do Sr. de Saint-Marie e a do Emílio, não apenas sobre os aspectos teóricos, como vimos no segundo capítulo, bem como sobre os aspectos formais desenvolvidos ao longo deste ponto de discussão, existem consideráveis semelhanças entre ambos os tipos de formação. A crítica de Rousseau à forma pedante como os preceptores tratavam a educação dos seus alunos, seu tripé educativo baseado na relação

---

nós ensinamos ao Emílio como aprender e nós lhe damos o amor de aprender por ele mesmo sem que ele receba da educação escolar as ciências. Sempre levado por seu próprio sentido de utilidade, ele estuda de início o seu meio físico, os elementos, os mais rudimentares da sociedade – a característica e o valor das diferentes artes; enfim, ele aprende um ofício para ser capaz de trabalhar a fim de satisfazer suas necessidades".

[262] Vial (1937, p. 89) assevera que viver do instante, equilibrando suas potências (o desejo e a força), é a condição de felicidade (*bonheur*) não apenas do Emílio, mas de todo homem: "A felicidade consiste, pois, em não desejar mais nada além da própria potência, em não querer transpor os limites da própria condição e da natureza e também em limitar o seu próprio campo de atividade".

[263] "No *Émile,* Rousseau desenvolve uma tese filosófica original – e nisso consiste a magnitude de sua obra – a qual reside em tomar a infância como chave de compreensão do homem e da sociedade [...]. Ver a criança em seu próprio mundo, isto é, tratar a criança como criança, evitando assim projetar nela verticalmente o mundo adulto, é uma exigência central feita por Rousseau a todo educador que almeje uma educação autônoma para seu educando" (DALBOSCO, 2011, p. 28). No tocante a isso, o autor ainda declara que, "[...] Para se tornar um bom educador, o adulto precisa respeitar a criança em seu próprio mundo e só pode fazê-lo na medida em que conhece suas disposições e capacidades naturais e a ordem das coisas nas quais a própria criança está inserida. Ser bom educador consiste, portanto, em conhecer e respeitar as leis e a marcha estabelecida pela natureza, as quais também se fazem presentes no desenvolvimento sensório-motor e cognitivo do educando. O mais importante nisso, metodologicamente, é que o conhecimento de tais leis conduz o educador a intervenções pedagógicas mais adequadas" (DALBOSCO, 2011, p. 35).

entre o “útil”, o “momentâneo” e o “prazeroso” e o respeito pelas etapas do conhecimento humano formam o seu cabedal pedagógico tanto no *Projeto* como no *Emílio*.

O que mais nos chama a atenção na educação tanto do Emílio como na formação do Sr. de Saint-Marie é que ambas têm por finalidade o convívio social. Se Rousseau abandona no *Emílio* o projeto da formação de um nobre feito para conviver na alta sociedade parisiense, algo bem diferente do *Projeto*, assim procede porque a condição do Emílio é mais universal e também mais livre. Emílio não é afeito a uma classe social específica; a universalidade do seu caráter é sinal de sua formação afeita à liberdade dos seus movimentos e às descobertas próprias de sua idade. A autonomia dos seus gestos, as luzes do seu entendimento e a capacidade de querer apenas aquilo que possui formam os traços de seu caráter. Assim, unindo essas características, temos a imagem do homem no pensamento de Rousseau.

Em nosso próximo ponto de discussão, veremos aquilo que Rousseau chamou de a educação para a formação do cidadão. Além de contrapormos a crítica de Rousseau à formação nas escolas do Setecentos a uma educação de tipo republicana presente no *Contrato social*, entre outros de seus escritos políticos, tomaremos como exemplo a máxima de Rousseau: “Emílio: um selvagem feito para morar na cidade” para entendermos por que, em nossa opinião, não há uma ruptura radical, contrariando o próprio Rousseau, entre a “educação do homem” e a “educação do cidadão”.

3.3.2 A formação do cidadão: “Emílio: um selvagem feito para morar na cidade”

Quem é o cidadão? Qual é o tipo de formação conveniente para ele? E por que o *Emílio*, uma obra considerada por alguns intérpretes de inclinações individualistas, é também um exemplo de educação para a cidadania? Essas perguntas constituem o nosso objeto de estudo e as respostas para elas constituem o objetivo desta discussão. Sugerimos, nessa esteira, três momentos para este ponto: 1) Definir o que é cidadania ou ser cidadão para Rousseau; 2) Constatar qual é o tipo de formação conveniente para o cidadão; e 3) Demonstrar por que a educação do Emílio é uma educação para a cidadania.

3.3.2.1 A concepção de cidadania segundo Rousseau

No *Contrato social*, Rousseau diz que o cidadão é uma pessoa pública. Para ele, o cidadão é aquele que sai de sua condição meramente individual, típica do estado de natureza,

e no estado social assume a condição de um ser público, haja vista que sua existência passa a ser dotada de uma dimensão coletiva, com direitos e deveres garantidos e estatuídos pela lei. Como vimos, na filosofia de Rousseau a lei nada mais é do que o resultado da vontade geral, substrato das consciências individuais. Por sua existência genérica, o cidadão deve sua vida no meio social à entrega irrevogável de suas inclinações pessoais à matéria da lei, que, nascida do acordo das consciências, a elas deve retornar sob sua condição mais universal para garantir o bem-estar coletivo. Nas palavras de Derathé (2009, p. 342-343):

> Segundo essa interpretação, a vontade geral não é nem um composto de vontades particulares, [...] tampouco um compromisso entre elas. Ela é a vontade de todo cidadão, considerado como membro do soberano. Isso supõe que os cidadãos tenham uma vontade comum, o que seria evidentemente impossível se eles estivessem divididos em tudo, se não houvesse também um interesse comum, base psicológica da associação e que, desse ponto de vista, constitui o laço entre os associados.

Conforme Rousseau (2003e, p. 159-160), “[...] a lei é um ato público e solene da vontade geral, e, como pelo pacto fundamental da sociedade, todos estão sujeitos a essa vontade, é exclusivamente dela que todas as leis retiram a sua força”. O verdadeiro caráter da lei é o bem comum, haja vista que a sua dupla universalidade, é dizer, o seu objeto e a vontade que o direciona, tem por finalidade a autoconservação do corpo político. Destarte, revela Rousseau (2003e, p. 161) que “[...] [as leis] não passam de registros de nossas vontades coletivas”.

Rousseau (2003e), ao valorizar o homem como corpo coletivo, não estaria desvalorizando a sua dimensão individual, mas estaria resguardando a *res publica* das inclinações meramente egoístas do desejo particular; novamente em seu *Escrito de Genebra*, ele aponta que a lei não pode ser fruto das inclinações individuais e “[...] o que um homem ordena [...] não é uma lei” (ROUSSEAU, 2003e, p. 161). Sendo assim, a lei, isto é, a vontade social, é que precede a justiça, e não os interesses particulares (ROUSSEAU, 2003e). Com efeito, postula Rousseau (2003e, p. 168), “[...] a primeira lei, a única verdadeira lei fundamental, que decorre do pacto social de forma imediata, é a de que todos preferem em todas as coisas o maior bem de todos”.

Rousseau não quer rebaixar o indivíduo dissolvendo-o no social ou colocando-o contra a sociedade; seu intuito é dar um sentido universal às leis que regem o Estado, orientando a vontade particular mediante a vontade geral. Não se trata de satisfazer os impulsos egoísticos do interesse privado, mas de garantir, através da vontade geral, a autopreservação e o bem-estar coletivo. Assim, ser cidadão é antes partilhar o amor de si e abafar o máximo possível o amor próprio. Consoante Rousseau (2014, p. 289):

> [...] O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si e como as paixões odientas e irascíveis nascem do amor-próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco a pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião.

Dar um sentido universal ao amor de si é tornar esse sentimento algo tangível e que pode ser partilhado por todos através da lei, expressão máxima da vontade geral. Curioso é que Rousseau não faz de um sentimento derivado das relações sociais algo essencialmente globalizante, ou seja, o amor-próprio; ao contrário, faz do amor de si algo universal[264]. A vontade geral é proveniente desses instintos primários de autoconservação e de bem-estar individuais; querer reuni-los em algo maior e de amplo alcance social é o interesse de Rousseau na criação da imagem de um exemplo de cidadão[265]. Dessa forma, exercer o direito à cidadania, com o respaldo da vontade geral, é antes respeitar e afirmar, ao mesmo tempo, os instintos mais naturais do homem – a preservação de si e a busca pela felicidade –, tornando-os universais no Estado. Portanto, significa, antes de tudo, afirmar o indivíduo em suas necessidades mais essenciais e primitivas, formalizando-as por intermédio de regras gerais de convivência que possam garantir a conservação e o bem-estar coletivo.

Como vimos no segundo capítulo, os sentimentos morais resultam da convivência entre os homens. É da convivência com os demais que os indivíduos passam a aflorar e a desenvolver o seu senso moral. Se os indivíduos cultivam inicialmente os sentimentos do cuidado de si e de felicidade pessoal, com o inicial desenvolvimento da sociabilidade, aperfeiçoam-nos e transformam-nos em altruísmo e em piedade. O amor de si ganha dimensões sociais, porém, com o desenvolvimento da convivência social, os homens começam a medir-se com os demais. A introdução do supérfluo e o surgimento das desigualdades entre eles passa a dar uma nova tônica à vida em sociedade. O amor de si metamorfoseia-se em amor-próprio.

A autoconservação e o desejo de bem-estar, o altruísmo e a piedade foram subtraídos, com a sociabilidade humana, pelas infindáveis disputas entre os homens. O

---

[264] Derathé (2009, p. 434) afirma que "[...] a vontade geral só tem seu fundamento na natureza do homem, na medida em que ela deriva, em todo cidadão, do amor a si mesmo, já que este é o único princípio que faz os homens agirem [...]; Rousseau recusa criações artificiais ou produtos da educação [principalmente da educação pública]. É por isso que ele se esforça por deduzi-las do princípio fundamental da natureza humana, isto é, do amor de si".

[265] Aquele que não adere às inclinações individuais e respeita a vontade geral como vontade soberana é exemplo de bom cidadão, mas "[...] O cidadão que negligencia os negócios públicos para concentrar-se em seus próprios interesses não cumpre o seu dever, passando a viver em função de sua vontade particular. E essa é a tendência natural, que culmina mesmo com a extinção da pátria, do cidadão e, portanto, [...] do corpo político" (MEIRA DO NASCIMENTO, 1988, p. 14).

egoísmo, a ganância e a concorrência tornaram o espaço social em uma *bellum omnium contra omnes*. Esse estado social produz homens perversos, como descreve Hobbes (2008, p. 128):

> Se as ações de cada homem que compõe uma multidão forem determinadas pelos juízos e apetites individuais, não se espera que sejam capazes de defender e proteger ninguém, seja contra o inimigo comum, seja contra as injúrias mútuas. Ao divergirem de opinião quanto ao melhor uso e aplicação de sua força, os homens de determinada multidão não se ajudam, pelo contrário, se atrapalham uns aos outros e, devido a essa oposição mútua, anulam a sua força. E, dessa forma, seria subjugado facilmente por um grupo pequeno de homens que estão em perfeito acordo; além disso, mesmo que não haja inimigo comum, guerrearão uns aos outros, para defender interesses particulares.

Todavia, Rousseau, como Hobbes, não perderá a esperança numa sociabilidade sã e recuperada de suas mazelas[266]. A proposta da vontade geral rousseauniana é reunir os sentimentos morais de justiça, piedade, bem-estar e altruísmo – inicialmente presentes nos indivíduos como instintos simples e depois transformados em sentimentos morais[267] – e projetá-los num todo social, podendo, assim, sintetizá-los num espaço comum, em que o homem público (ou o cidadão) poderia compartilhar de suas luzes junto com os demais homens em benefício do seu próprio Estado-Nação.

---

[266] "[...] A unidade política parece-lhe a única salvaguarda do Estado. Rousseau soube então conservar o que havia de são na política de Hobbes" (DERATHÉ, 2009, p. 175). Ainda sobre isso, complementa o autor: "[...] a concepção de soberania é exatamente a mesma nos dois autores [...]. Rousseau confere à coletividade um poder absoluto sobre todos os membros [...]. Para Rousseau, o poder absoluto não é de modo algum um poder sem limites [...]; 'O poder absoluto é quando toda a soberania sem partilha está reunida num único; mas não há nenhuma soberania que não tenha limites'" (DERATHÉ, 2009, p. 489-490). Somente a vontade geral, no caso de Rousseau, e o governo como unidade da vida dos homens, segundo Hobbes, poderão dar um sentido comum à convivência social, livrando-a dos riscos do egoísmo individualista.

[267] Na filosofia de Rousseau, os instintos primitivos são impulsos egoísticos e estão ligados ao sentido de conservação do homem. Prova disso são os seus instintos de autoconservação e de bem-estar. O sentimento de piedade e de altruísmo, embora naturais, representam uma etapa mais avançada da sensibilidade humana. Todos esses instintos se notabilizam na espécie no momento de sua socialização, transmutando-se em sentimentos complexos de amor ao próximo. Rousseau atribui a isso o nome de "amor de si", que, se traduzido, representa os atributos morais e universais contidos nos homens, porém despertados por sua sociabilidade inicial. À medida, no entanto, que a sociabilidade avança, o homem nega a moralidade e passa a orientar sua conduta apenas em defesa de seus interesses particulares, transformando o "amor de si" em "amor próprio". O "projeto salvacionista" de Rousseau, através da vontade geral, quer fazer com que o homem escute sua moralidade interior, fruto do amor de si e do sentimento moral. Como uma última observação, é importante destacarmos que o termo "sentimento moral" tem uma origem dúbia no pensamento de Rousseau, ora sendo proveniente dos instintos primitivos tornados universais, o amor de si, ora sendo identificado como uma faculdade intrínseca ao homem conhecida como consciência moral. É mister destacarmos que a consciência moral não deriva diretamente dos instintos tornados morais; embora esses dois aspectos sejam interdependentes, porque universais e morais ao mesmo tempo, eles têm origens diferentes, um relaciona-se à alma e o outro inicialmente ao corpo. Os dois – o amor de si e a consciência – são solicitados como um fundamento comum da vontade moral, porque pertencentes aos indivíduos se tornam universais quando exortados na vida política.

3.3.2.2 A educação: a única saída para a política

A educação seria um instrumento na conversão desses seres corrompidos pela ganância, em particular, e pelo supérfluo, em geral[268]. O objetivo da educação – para formar o cidadão – teria como propósito a reintegração do indivíduo no todo social. Rousseau (1982) ressalta que a educação deve formar os indivíduos e lhes dar uma forma nacional. Na mesma obra, ele considera que a educação só cabe aos homens livres e afeitos ao espírito patriótico (ROUSSEAU, 1982). Finalmente, o filósofo suíço diz que a educação pública ou a formação do cidadão deve ser universal, acessível e única para todas as camadas sociais pertencentes ao Estado (ROUSSEAU, 1982).

A importância do exemplo, a formação para um ofício determinado e a educação pública tendo em vista a instrução popular são princípios que devem nortear a educação do cidadão para Rousseau. A exemplo de Roma, que Rousseau exalta em seu *Discurso sobre economia política*, um povo deve amar o seu país, respeitar as leis de onde vive e viver de forma simples, equilibrando o seu desejo com a sua força (ROUSSEAU, 1999a); foi assim que os romanos, segundo Rousseau (1999a, p. 42), uniram-se para lutar contra a tirania dos seus governantes: "A virtude dos romanos, forjada pelo horror à tirania e aos crimes dos tiranos e pelo amor inato à pátria, fez de todas as casas outras tantas escolas de cidadãos [...]".

Para Rousseau, dessa forma se garantiria, mediante o exemplo público, uma formação uniforme e um entendimento comum sobre o amor e a importância da pátria na vida dos indivíduos, que, unidos por uma educação orientada para o bem coletivo, colocariam suas inclinações pessoais em conformidade com os propósitos da vontade geral. Aliás, conforme Rousseau, a educação para a pátria e o exercício para a cidadania não se realizam sem a vocação individual para a virtude. Em suas palavras:

> Não é suficiente dizer aos cidadãos que sejam bons, é preciso ensiná-los a ser; e o próprio exemplo, que neste sentido é a primeira lição, não é o único meio que se deve empregar – o amor à pátria é o mais eficaz, porque, como já disse, todo homem é virtuoso, quando sua vontade particular está em conformidade com a vontade geral, e de bom grado quer aquilo que querem as pessoas que ama. (ROUSSEAU, 1999a, p. 34).

A vontade geral é sempre o objetivo da educação pública. Como vimos no *Emílio*, o homem virtuoso "[...] é aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a

---

[268] Meira do Nascimento (1988, p. 13) assinala que, "Quando todas as soluções para os problemas políticos aparecem como falsas soluções, enfim, quando a corrupção do homem civil já se encontra bem avançada e tudo indica que o processo de corrupção e degenerescência da máquina política é irreversível, resta ainda uma saída possível para o homem. Mas esta não se encontra na política, e sim na educação".

sua razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela" (ROUSSEAU, 2014, p. 656). A virtude pode ser ensinada por instituições externas aos indivíduos, lembrando-os de suas primeiras inclinações naturais, ou os indivíduos podem praticá-la seguindo espontaneamente essas mesmas inclinações. A piedade, o altruísmo, o desejo de bem-estar e a autoconservação são motores que impulsionam os homens a cumprir, em acordo com os seus semelhantes, o exercício da cidadania. A educação pública tem como função reconduzir os indivíduos corrompidos por uma sociabilidade malsã a esses instintos primitivos, colocados sob a direção suprema da vontade geral.

Assim como as virtudes podem ser ensinadas com a intenção de integrar e assegurar a coesão social entre os indivíduos no Estado, as profissões úteis, que são aquelas ensinadas pelos pais aos filhos, têm por função servir ao todo social, ajudando-o a manter as engrenagens do Estado funcionando em plena ordem. No *Primeiro discurso*, Rousseau distingue as "profissões úteis" das "profissões lucrativas"; ele diz que a primeira pertence à cultura dos campos e que os seus resultados, quando socializados, ajudam todo o povo, enquanto a última só incita a ganância e a cupidez individual própria dos costumes citadinos.

No *Primeiro discurso*, é marcante a defesa de Rousseau de uma educação condicionada ao papel de cada indivíduo na ordem social. O cidadão deve receber as matérias provenientes da instrução pública, a qual, por sua vez, deve respeitar a cultura dos povos e estimular as profissões úteis para o Estado. Semelhante condição podemos encontrar na *República* de Platão, em que cada classe social tem uma função na esfera pública. Nessa obra, em especial no Livro VII, o filósofo grego assevera que:

> [...] a lei não se preocupa em tornar classe alguma do Estado especialmente feliz, mas sim em conseguir difundir a felicidade através do Estado, conduzindo os cidadãos à harmonização mútua por meio da persuasão ou compulsão e fazendo-os compartilhar entre si os benefícios que cada classe é capaz de conferir à comunidade. A lei é a produtora desses indivíduos no Estado não com o propósito de permiti-lhes que se voltem para qualquer direção que queiram, mas para usá-los na unificação do Estado em termos de uma comunidade. (PLATÃO, 2006, p. 314).

No *Emílio*, Rousseau (2014, p. 13) não nega a influência de Platão sobre a sua obra[269]: "A *República* de Platão é o mais belo tratado de educação [pública] jamais escrito". À

---

[269] Consoante Masters (2002), *Emílio* é uma resposta moderna à boa vida e ao melhor regime que Platão propõe na *República*. A educação privada do homem natural de Rousseau é dirigida para a descoberta da melhor condição humana, como a educação pública de Platão também o é. O projeto de educação dos indivíduos na *República* tem por finalidade, assim como no *Emílio*, não uma reforma política imediata, mas a vida filosófica para um pequeno número (MASTERS, 2002). Para Rousseau, como para Platão, continua Masters (2002), o melhor para o indivíduo não é ser um cidadão comum, porque a maioria das sociedades são corrompidas. Masters (2002), contudo, salienta que Rousseau, diferentemente de Platão, constrói sua

maneira de seu mestre Platão, o genebrino indica que a educação pública deve estimular a formação das crianças e dos jovens para um ofício determinado: "[...] Na ordem social, onde todos os postos são marcados, cada um deve ser educado para o seu [...]. A educação só é útil na medida em que a fortuna se harmonize com a vocação dos pais" (ROUSSEAU, 2014, p. 14).

3.3.2.3 Emílio: um cidadão do porvir

Expostas as condições que definem o que é ser um cidadão para Rousseau e o tipo de formação mais conveniente para ele, chegamos ao último momento desta discussão. Nossa intenção é demonstrar por que a educação do Emílio é uma forma de educação para a cidadania. Embora seja possível inferir que o *Emílio* é um livro feito para formar exclusivamente o homem, baseado na conhecida passagem desta obra: "[...] é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer os dois ao mesmo tempo" (ROUSSEAU, 2014, p. 11); é preciso considerar, contudo, que, "[...] Se porventura o duplo fim a que nos propomos [a educação pública e a educação doméstica] pudesse reunir-se em um só, suprimindo as contradições do homem, suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade" (ROUSSEAU, 2014, p. 14). É inegável, a partir disso, que Rousseau em o *Emílio* tem por finalidade preparar seu aluno para a vida nas grandes cidades. Nesse sentido, como veremos, "Emílio é um selvagem feito para morar na cidade".

Rousseau (2014, p. 27) pondera que o dever de todo pai é fornecer cidadãos ao Estado: "Um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado". Aliás, toda preparação do Emílio, da infância à idade adulta, tem por finalidade a vida em meio à urbanidade. Mesmo quando criança, "[...] Emílio tem da virtude tudo o que se relaciona com ele próprio. Para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem; faltam-lhe unicamente algumas luzes que seu espírito está inteiramente pronto para receber" (ROUSSEAU, 2014, p. 282).

Ao compararmos as virtudes do Emílio ainda na infância, no Livro II, até a idade da razão e das paixões, no Livro IV, percebemos a educação retilínea que é oferecida a ele pelo seu *gouverneur*. No Livro IV do *Emílio*, Rousseau (2014, p. 320-321) pontua que o seu pupilo, "[...] Enquanto nada amava, só dependia dele mesmo e de suas necessidades; a partir

---

República através de inteligências medianas, e não exclusivamente pela imensa disparidade das mesmas, como pensou o seu mestre grego.

do momento em que ama, depende de seus apegos. Assim se formam os primeiros laços que o unem à sua espécie". Desse modo, complementa Rousseau (2014, p. 321):

> [...] Somente após ter cultivado seu caráter de mil maneiras, após muitas reflexões sobre seus próprios sentimentos e sobre os que observará nos outros, ele poderá chegar a generalizar suas noções individuais com a ideia abstrata de humanidade e somar às suas afeições particulares as que podem identificá-lo com a sua espécie.

Emílio, assim, "[...] Tornando-se capaz de apego, torna-se sensível ao apego dos outros" (ROUSSEAU, 2014, p. 321). Ao ingressar na ordem social, o pupilo de Rousseau sabe que não dependerá mais apenas de si e das suas forças, por isso cria para si uma estratégia para adaptar-se a essa nova realidade. A famosa frase do *Emílio* – "É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas" (ROUSSEAU, 2014, p. 325) – é o imperativo que deve conduzir a sua permanência em meio aos outros homens[270]. Segundo Rousseau (2014), os sentimentos morais mais verdadeiros e autênticos de piedade, altruísmo, bem-estar e felicidade é que devem conduzir Emílio – e também o homem em geral – em direção a uma nova forma de sociabilidade. Com relação a isso, Masters (2002, p. 126) observa que:

> [...] o sentimento natural do amor, sob sua forma social, é o fundamento da vida boa, pois ele conduz a conceder a preferência a essas atividades e a esses indivíduos que se conformam aos próprios julgamentos de cada um sobre o bom. A comparação com os outros é inevitável em sociedade; e, portanto, ela não engendra necessariamente a preferência exclusiva para si mesmo (o amor-próprio), porque o homem natural ama o outro, na medida onde eles são semelhantes à sua própria imagem da bondade natural. Quando Emílio recebe elogios, ele se satisfaz porque esses elogios mostram que aqueles que o honram são mesmo bons.

Emílio desde criança foi treinado pelo seu *gouverneur* para viver na cidade. A máxima "Emílio, um selvagem feito para morar na cidade" (ROUSSEAU, 2014, p. 277-278) é a prova cabal de que o aluno de Rousseau não é apenas um protótipo burguês idealizado pelo seu mestre, mas é sobremaneira a esperança que Rousseau nutria na criação de um novo homem, esclarecido e autônomo, pronto para reabilitar uma sociabilidade malsã.

De fato, podemos contestar, com razão, que Emílio nasceu no seio de uma família rica[271]. Cedo foi entregue ao seu *gouverneur* para que recebesse um tipo de formação que nem

---

[270] Assmann (1988, p. 25) considera que, para o filósofo suíço, "[...] O mal nasce nos povos enquanto povos, nas relações entre os indivíduos. Desta forma, a superação do mal se dá só politicamente, no empenho por uma mudança na sociedade, por ser restabelecida a unidade ou coerência entre política e moral".

[271] Sobre isso, Manacorda (1989, p. 244-245) não apenas reconhece que a educação do Emílio é elitista como enviesa sua crítica ao ofício que o aluno de Rousseau deve exercer: "Não é o gentil-homem de Locke, mas é um nobre senhor que 'pode escolher' um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para os outros; e especialmente o artesanato acaba sendo apresentado como uma atividade conforme a natureza e a indústria como uma atividade estupidamente mecânica. E aqueles 'manufatureiros de meias' de que ele fala!".

os pobres camponeses nem os citadinos, com as suas "escolas de preparação para o futuro", receberam; por mais simples que tivesse sido sua educação, ela desde o início mostrou-se superior, porque foi exclusiva para ele. A dedicação do seu professor, sua atenção pormenorizada, cada detalhe, cada passo supervisionado e orientado para um propósito constituem uma educação coroada por privilégios.

Seria, nesse sentido, Emílio um fidalgo reformulado e feito para estar acima das massas?[272] Acrescente-se a todas as observações anteriores o fato de que Emílio nunca foi corrompido em seus costumes, porque foi preservado, até a fase adulta, da vida nas grandes cidades, e que também não teve que se submeter – ao contrário do próprio Rousseau – às humilhações do trabalho assalariado[273] em sua juventude. No entanto, em contrapartida, Emílio não teve vida luxuosa, nada teve entregue em suas mãos; tudo o que comia era o que plantava; tudo o que tinha era o que produzia; e suas poucas posses eram resultado do equilíbrio dos seus desejos com as suas forças; partindo disso, na vida em sociedade, "[...] ele fará tudo o que sabe ser útil e bom. Nada fará além disso" (ROUSSEAU, 2014, p. 349).

Por tudo que representa, Emílio traduz no pensamento de Rousseau o projeto de um novo homem e, por isso, de um novo cidadão. Educado para viver na cidade, Emílio deve simbolizar um processo de transformação moral de todos os lugares e de todos os povos civilizados. Masters (2002) perfila que o que Rousseau propõe no *Emílio* é uma reforma educacional baseada em dois pilares: Emílio como modelo para um "dever-ser" do homem em geral e o equilíbrio das potências do seu aluno (o desejo e a força) como integrante desse paradigma. Cassirer (1999, p. 116) enuncia que, "De modo algum, o plano educacional de Rousseau se nega a educar Emílio tornando-o um 'cidadão'; mas com certeza ele o educa exclusivamente para ser um 'cidadão como aqueles que virão'". Rousseau, diz Cassirer (1999, p. 117), diferencia no programa de educação política do seu aluno a *humanitas*, que é o

[272] Segundo Hager (2001), a educação doméstica não quer elevar todos os cidadãos, mas salvar uma minoria do declínio geral. Nesse sentido, a educação do Emílio guardaria, para Hager (2001), traços elitistas. Contudo, em nossa opinião, a educação do aluno de Rousseau não é a de um elitismo aristocrático, e sim a de uma elite de homens (ou de novos cidadãos) capazes de reinventar novas formas de relações sociais (mais transparentes). A partir desse homem ressignificado, ou seja, Emílio, Rousseau mantinha esperança numa nova forma de sociabilidade política mais justa, fraterna e livre para todos os indivíduos. *Emílio*, nesse sentido, seria a semente que Rousseau esperava espalhar e colher por todos os cantos em que a sua obra máxima sobre educação fosse conhecida.

[273] Rousseau (2008, p. 50) relata o embrutecimento causado pelo seu primeiro trabalho em *Confissões*: "Determinada assim minha vocação, fui posto como aprendiz, não em um relojoeiro, mas em um gravador. Os desprezos do cartório me haviam humilhado muito e obedeci sem murmurar [...]. Os gostos mais vis, a mais baixa canalhice substituíram meus amáveis divertimentos sem me deixarem mais deles a menor lembrança". As queixas de Rousseau com o trabalho compulsório são constantes na referida obra. No tocante a isso, conferir principalmente os Livros I e II da suscitada obra.

cultivo interior da virtude, da *societas*, que é externa ao indivíduo e diz respeito à sua vida em sociedade:

> O plano educacional do Emílio pretende impedir essa decadência espiritual e moral. Ele coloca o discípulo fora da sociedade com o intuito de evitar que seja contaminado por ela – e de fazê-lo encontrar e percorrer o seu próprio caminho [...]. Rousseau teme que seu discípulo desaprenda a ser um homem justamente entre os homens. É exatamente por causa da *humanitas* que ele exclui a cooperação da *societas*: pois ele separa com absoluta exatidão o significado universal da humanidade de seu significado meramente coletivo. Ele renuncia ao coletivo no homem a fim de fundamentar um universo novo e verdadeiro da humanidade. Para isso, não é necessária a colaboração de muitos – pois cada um pode descobrir por dentro de si a imagem originária e dar-lhe forma a partir de si mesmo.

É na possibilidade dessa transformação que Rousseau deposita, como vimos, a esperança de uma sociedade esclarecida e curada de suas mazelas.

Para finalizarmos, acrescentamos ao nosso ponto de vista a opinião de Hager (2001) sobre ser Emílio um cidadão do futuro. Devemos excluir da educação política do Emílio, diz Hager (2001), toda educação do cidadão, no sentido antigo da palavra, e incluí-la num sentido mais amplo de uma educação do cidadão do futuro. A educação política do Emílio não é a do cidadão de outrora, mas a do homem sábio e justo que sabe e deve conviver entre os homens (HAGER, 2001). A formação do Emílio, continua Hager (2001), é cosmopolita, apesar de ser doméstica. Com base nisso, conclui ele, a educação do Emílio não é a do cidadão ligado à pátria, sua educação é cosmopolita e autônoma, diferente daquela destinada ao cidadão antigo. Em resumo, consoante Hager (2001), há duas espécies de cidadãos para Rousseau: o antigo, ligado à pátria e educado através da instituição pública; e o moderno, cosmopolita e educado domesticamente[274]. Nesse sentido, conforme Hager (2001), Emílio não é o cidadão antigo porque ele é individualista[275], mas ele é o homem político reinventado, ou seja, ressignificado, um autêntico cidadão do porvir.

Em nosso próximo ponto de discussão, iremos costurar os pontos de contato entre uma educação privada e uma instrução pública, porém sem nos esquecermos das diferenças que marcam esses tipos de formação no pensamento rousseauniano.

---

[274] Mas por que Emílio não é educado via educação pública, já que é ela que forma o cidadão? Porque, responde Rousseau (2014, p. 13), “A instituição pública já não existe, e já não pode existir, pois onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. Sei muito bem a razão disso, mas não quero dizê-la; ela nada traz ao meu assunto”. Ainda sobre isso, Rousseau (2014, p. 13) acrescenta, “Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios”.

[275] Emílio recebe uma educação individualista, e não para o individualismo. Entre essas duas concepções, existe uma grande diferença; no pensamento rousseauniano, individualista é aquele que aliena sua vontade particular em prol da vontade geral, enquanto no individualismo não existe tolerância para esse tipo de correspondência, ou seja, o sujeito do individualismo põe sua vontade particular acima da vontade soberana.

3.3.3 Uma tentativa de síntese entre os tipos de educação

Por ter escrito concomitantemente o *Contrato social* e o *Emílio*, Rousseau mostra ao público leitor a influência da primeira obra sobre a última[276]. O Livro V do seu tratado sobre a educação apresenta várias passagens do seu libelo político manuscritas quase que de forma idêntica ao original. A passagem da condição de homem para a condição de cidadão do seu aluno é uma de suas maiores preocupações no último livro do *Emílio*; a partir da formação política do seu pupilo e da construção de uma democracia baseada na vontade geral, exposta no *Contrato social*, Rousseau deseja construir, assentado nessas obras, uma nova forma de sociabilidade entre os homens.

Com este ponto de discussão, nossa intenção, como brevemente antecipamos, não pretende apagar as diferenças entre os tipos de formação, a educação doméstica e a educação pública, no pensamento de Rousseau, mas tem por objetivo reuni-las por intermédio das ligações existentes entre o *Contrato social* e o *Emílio*. Com tal propósito, organizamos esta discussão em três pontos: 1) Explicitaremos as diferenças entre os tipos de educação: a educação pública e a educação doméstica; 2) Compreenderemos a passagem da condição de homem para a condição de cidadão; e 3) Promoveremos a síntese entre o homem e o cidadão e os seus tipos de formação no pensamento de Rousseau.

3.3.3.1 Breves observações sobre a educação doméstica e a educação pública

Logo no início do *Emílio*, Rousseau escreve sobre as dificuldades de educar, ao mesmo tempo, um homem e um cidadão. Dada a impossibilidade de reunirmos três tipos de educação diferentes – a educação da natureza, a educação do homem e a educação das coisas –, por seus distintos objetivos, o filósofo suíço sugere que, ao ser "[...] forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer os dois ao mesmo tempo" (ROUSSEAU, 2014, p. 11). Nesse sentido, observa Masters (2002, p. 37), "É, portanto, impossível, segundo Rousseau, combinar educação pública

---

[276] Salinas Fortes (1989, p. 79) manifesta que, se "[...] No *Contrato*, o problema é a organização política global da sociedade; o *Emílio* trata das possibilidades pedagógicas de livrar um indivíduo da corrupção circundante. As duas perspectivas se articulam e se complementam". Para Assmann (1988, p. 33-34), "[...] não há uma primazia de *Émile* sobre o *Contrato social*, nem vice-versa. Separar as duas análises equivaleria a perder o chão sobre o qual foram produzidas. A relação é complexa quando se leem ambas as obras na perspectiva de que urge formar um homem e o cidadão e de que humanidade e cidadania não se identificam, nem se complementam, nem sequer simplesmente se opõem. O *Émile* não se restringe à formação do homem, nem o *Contrato social* se preocupa com a formação do cidadão. Todo homem é formação social: os homens instituem a sociedade, e esta é instituída e institui os homens".

e educação privada. O resultado de uma tal combinação é um homem destruído por impulsos contraditórios". Sobre isso, o autor complementa:

> Como a distinção entre as 'inclinações' naturais e os 'deveres' parece ou deixa entender – a incompatibilidade entre o homem natural e o cidadão – [a aporia] é ligada à distinção fundamental entre a 'bondade' e a 'virtude', distinção central no pensamento de Rousseau. A forma mais clara dessa distinção é evidentemente o contraste entre o homem e o [selvagem no] estado de natureza, que é bom sem ter a possibilidade de ser virtuoso, e o cidadão, que é virtuoso sem ter a possibilidade legal de ser simplesmente bom. (MASTERS, 2002, p. 37-38).

Entre o homem e o cidadão, pontua Rousseau (2014), ocorrem duas obras-primas contrárias à educação: uma particular e outra pública. Na mesma obra, Rousseau (2014, p. 16) revela que, entre a educação particular e a educação pública, "[...] Devem-se dar, necessariamente, instruções mais precoces aos que são educados em meio à sociedade do que aos que são educados isoladamente. Essa educação solitária seria, portanto, preferível se nos limitássemos a dar à infância o tempo de amadurecer".

Em seus escritos políticos, Rousseau defende, como vimos, que a educação pública teria por finalidade a condução das massas sob os intentos da vontade geral. Esse tipo de educação teria por objetivo a formação do cidadão, ensinando aos indivíduos noções de civilidade, de respeito e de amor à pátria. Enquanto que, nos seus tratados sobre educação doméstica, tanto no *Projeto* como no *Emílio*, o tempo de amadurecimento da criança seria respeitado, ora tendo por propósito a fidalguia, conforme podemos perceber em seu opúsculo sobre educação, ora tendo por intenção a formação do homem, conforme podemos notar na sua grande obra pedagógica.

3.3.3.2 A passagem da condição de homem para a condição de cidadão

É preciso explicar, segundo Rousseau, a passagem da condição do homem para a condição do cidadão[277]. No *Contrato social*, Rousseau (1999d, p. 95) preocupa-se em distinguir os direitos do cidadão e os do soberano:

> [...] além da pessoa pública, temos de considerar as pessoas particulares que a compõem, e cuja vida e liberdade naturalmente independem dela. Trata-se, pois, de distinguir os direitos respectivos dos cidadãos e do soberano, e os deveres que os primeiros devem desempenhar na qualidade de súditos, do direito natural de que devem gozar na qualidade de homens.

---

[277] Wright (2015, p. 99) declara que é sempre tendo em vista o homem civilizado, ou seja, aquele que faz um bom uso da sua razão, que Rousseau se dirige: "Se quisermos treinar seus sentimentos [do Emílio] em uníssono com a razão, talvez seja melhor começarmos por familiarizá-lo com o destino médio do homem".

Em nota ao *Contrato social*, Machado (1999, p. 95) enuncia que:

> [...] De fato, depois de assentarmos que os indivíduos pelo contrato social, renunciam totalmente à sua liberdade natural, como agora admitir que ainda lhes restem parcelas de direitos naturais à margem de seu compromisso? Em verdade, Rousseau não abandonou a ideia de renúncia total do indivíduo, que é a regra legal, mas apenas admite que o corpo social não se interesse pela totalidade do que lhe é entregue e, pois, [não] deixe margem para ações de interesse puramente individual.

De fato, no *Emílio*, essa era uma das preocupações de Rousseau. Como fazer para conciliar o particular e o geral? Como unir o homem e o cidadão sem deixar de reconhecer a importância de um ou de outro? A preparação do seu pupilo não deve permanecer presa a noções gerais sobre o que é ou deve ser o homem, diz Rousseau (2014). A vida em sociedade, de preferência nos grandes centros urbanos, deve dar o fito da educação do seu aluno[278]. Sobre isso, Rousseau (2014, p. 470) é enfático:

> Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir os seus deveres. Feito para conviver com os homens, deve conhecê-los. Conhece o homem em geral; falta-lhe conhecer os indivíduos. Sabe o que se faz na sociedade; falta-lhe ver como se vive nela.

A educação do Emílio é uma preparação para a vida em sociedade. Rousseau (2014, p. 662) assevera: "Estudaste os teus deveres de homem, mas conheces os direitos do cidadão? [...] Antes de assumires um lugar na vida civil, aprende a conhecê-la e a saber o lugar que te convém". Desde cedo, Emílio deve conhecer os elementos basilares da vida política, o direito à propriedade e as noções mais elementares do governo em geral[279].

> A igualdade convencional entre os homens, muito diferente da igualdade natural, torna necessário o direito positivo, isto é, o governo e as leis. Os conhecimentos políticos de uma criança devem ser nítidos e limitados; ela deve conhecer do governo em geral apenas o que se relaciona com o direito de propriedade, de que já tem alguma ideia. (ROUSSEAU, 2014, p. 252).

Emílio não deve jamais abandonar as relações reais e materiais que estão ao seu alcance nem permitir que ponham na sua mente uma única ideia que não possa conceber. "A arte do mestre consiste em nunca deixar que suas observações se entorpeçam [...], mas em aproximá-lo [Emílio] continuamente das grandes relações que um dia deverá conhecer para bem julgar sobre a boa e a má ordem da sociedade civil" (ROUSSEAU, 2014, p. 253). A

---

[278] Masters (2002, p. 36) afiança que Emílio não é de modo algum um ser antissocial: "Rousseau afirma frequentemente que Emílio, tanto quanto o homem natural, não é antissocial: ele é elevado a fim de viver com os outros homens. 'Há bem uma diferença entre o homem natural vivendo no estado de natureza e o homem natural vivendo no estado de sociedade'. Emílio vive na sociedade civil, mas ele não é da sociedade civil".

[279] Durkheim (1918, p. 176) pondera que o "[...] Ensinamento [do Emílio] deve vir da realidade, da vida e das forças que estão em jogo". A partir disso, Emílio deve conhecer a razão, a origem e os limites da propriedade, bem como as regras gerais que regem o Estado.

educação do pupilo de Rousseau apresenta duas características aparentemente opostas, mas que na prática se complementam; a formação do Emílio é, ao mesmo tempo, um cuidado de si mesmo e uma preparação para a vida em sociedade[280]. Rousseau (2014, p. 352) escreve sobre isso em seu alfarrábio sobre educação:

> Quanto mais penso nisso, mais me convenço de que, ao colocar assim a beneficência em ação e ao extrair de nossos bons ou maus sucessos certas reflexões sobre as suas causas, poucos conhecimentos úteis há que não possamos cultivar no espírito de um jovem, e que, com todo o verdadeiro saber que se pode adquirir nos colégios, ele adquirirá uma ciência ainda mais importante, que é a aplicação desse aprendizado às coisas da vida. Não é possível que, tendo tanto interesse por seus semelhantes, ele não aprenda logo a ponderar e apreciar suas ações, seus gostos, seus prazeres e em geral a dar um valor mais justo ao que pode ajudar ou prejudicar a felicidade dos homens do que aqueles que, não se interessando por ninguém, jamais fazem nada para os outros.

3.3.3.3 A síntese entre os tipos de educação: a educação doméstica e a educação pública

Aprender para si, para Emílio, em nada adianta se ele não puder colocar suas observações em prática e tirar delas o máximo proveito entre os homens. As relações entre o particular e o geral, o homem e o cidadão e os instintos mais primitivos e a vontade geral, são, para Rousseau, os percursos que devem orientar o seu pensamento. A formação do seu aluno, criado na natureza, mas que, quando adulto, deve morar na cidade é motivo suficiente de que é possível ligarmos os dois tipos de formação presentes em seu pensamento: a educação doméstica e a educação pública[281]. Quanto a isso, Masters (2002, p. 39) elucida que, "A

---

[280] Consoante Masters (2002), a educação do Emílio não é apenas a do autocultivo, mas pode e deve ser interpretada como um objeto público salutar capaz de resolver "o duplo objeto a que se propõe"; ou seja, desfazer a antinomia entre o homem e o cidadão. A ideia de Rousseau em ligar o *Contrato social* ao *Emílio*, como vimos, é conduzir a sociedade política por meio de uma nova imagem do cidadão; sua intenção é promover um ideal de democracia em que a sociedade civil seja o pressuposto do Estado, e não o contrário. No entanto, isso só poderia se realizar com um novo tipo de homem, capaz de se autolegislar. Quanto a essa temática, Salinas Fortes (1989, p. 86) assinala que: "[...] Somos livres, diz Rousseau, quando nos submetemos à 'lei que nós próprios prescrevemos' [...]. 'A liberdade consiste menos em fazer sua vontade do que em não estar submetido à de outrem' [...]. À ideia de autolegislação contrapõe-se a noção de heteronomia, condição em que a vontade é determinada por algo que lhe é exterior".

[281] Com base na ideia de Rousseau (2014, p. 14) no Livro I do *Emílio*, em que o filósofo pondera que, se possível fosse desfazer as contradições entre o homem e o cidadão, "[...] suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade". Francisco (2008, p. 61) sugere que, após "Essas palavras, talvez as mais importantes de toda parte inicial do *Emílio*, acerca dos princípios que governam a educação humana, expõe claramente o propósito maior do autor da obra: trata-se não de formar apenas o homem natural, o indivíduo, o ser da casa e da pequena sociedade da família, mas de buscar, na mesma medida, formar o cidadão, o ser da sociedade *stricto sensu*". A partir disso, a autora propõe o fim da contradição entre a educação pública e a educação doméstica no pensamento de Rousseau: "[...] É evidente, portanto, que o *Emílio* não pode ser simplesmente lido como uma obra de educação doméstica, de formação do homem natural. Há aí, sem dúvida alguma, a intenção de formá-lo. Mas há, igualmente, por outro lado, a intenção de encontrar as vias para se chegar ao cidadão. Entretanto, mais do que tudo, o que se pretende é dar solução à contradição do homem, isto é, formá-lo não homem natural *ou* cidadão, e sim homem natural *e* cidadão. O *Emílio* quer-se tanto um tratado de educação doméstica quanto de educação pública" (FRANCISCO, 2008, p. 61, grifos da autora). Sobre esse último aspecto, Assmann (1988) infere que Rousseau sabe que não pode extinguir a contradição entre o

despeito da tensão fundamental entre o homem natural e o homem civil, Rousseau reconhece [no *Emílio*] que vai tentar elevar um homem que possa ser um cidadão [...]". Ainda com relação a essa temática, complementa o autor:

> [...] No início, como nós vimos, Rousseau recusa admitir a possibilidade de combinar a educação política com a educação privada ou doméstica do homem natural, em razão do fato de que os deveres do verdadeiro cidadão são incompatíveis com os sentimentos naturais do homem. Sem dúvida, nós devemos dar ao Emílio 'uma educação doméstica natural'. Mas Emílio é como o selvagem, todo simplesmente bom. Ao contrário, a última parte é consagrada a torná-lo virtuoso [...]. (MASTERS, 2002, p. 38).

A intenção de Rousseau (2014) é tornar Emílio um cidadão, ou pelo menos dar, através do exemplo de seu aluno natural, um novo sentido à palavra "cidadania"[282].

É claro que o pupilo de Rousseau nunca sentou em um banco de escola e que a massa dos jovens a qual ele se dirige em seus escritos políticos não teve o privilégio de uma educação livre como Emílio teve a chance de gozar. A instrução pública é geral e não abole as escolas de formação, enquanto a educação do Emílio é exclusivista, uma vez que é orientada sob as vistas de um *gouverneur*; a primeira, como constatamos, tem urgência em direcionar as inclinações individuais o mais cedo possível, no intuito de servir à vontade geral; já a última respeita os desígnios da natureza e a marcha natural do desenvolvimento humano, formando o homem e o cidadão no momento certo[283].

É inegável, na perspectiva política e educacional de Rousseau, que ambos os tipos de formação – a educação pública e a educação doméstica – têm por objetivo a criação de um novo homem público, capaz não apenas de ser responsável por si, mas também pelo outro. A proposta de uma educação a partir da vontade geral, conforme podemos perceber, não exclui essa dialética da responsabilidade. Como diz Salinas Fortes (1989, p. 87), na Cidade-Estado idealizada por Rousseau no *Emílio*, "[...] todo indivíduo é, ao mesmo tempo, homem e cidadão. Ele estará permanentemente dilacerado entre as imposições desses dois opostos". Sobre isso, Derathé (2009, p. 346) afiança que:

> [...] a vontade geral é a vontade de um cidadão qualquer quando, sendo consultado a respeito das questões que concernem à comunidade inteira, ele abstrai de seus

---

homem e o cidadão ou entre a educação pública e a educação doméstica; seu *système* quer acolher os contraditórios tornando-os possíveis.

282 "[...] A despeito da oposição entre a educação do homem natural e aquela do cidadão, todas as duas propõem liberar o indivíduo de uma dependência em relação aos outros homens na qualidade de indivíduos" (MASTERS, 2002, p. 70).

283 Formar o homem e o cidadão no momento certo não significa diminuir a importância da educação pública; Rousseau sabe que nem todos têm as condições privilegiadas do Emílio e que a escola pública é uma "via de solução" à decadência moral e educacional de seu tempo. No entanto, a formação do Emílio é a ideal, por respeitar o tempo da natureza.

> preconceitos ou preferências pessoais e dá um parecer que poderia, no direito, receber a aprovação unânime de seus concidadãos e que, por conseguinte, seria suscetível de ser erigido como lei universal válida para o corpo todo do Estado.

É pela vontade geral que as boas inclinações individuais se tornam universais e se fazem representar mediante a lei. De acordo com Rousseau, a vontade geral é a afirmação do individual no coletivo[284]; essa vontade, que é soberana, é simbolizada pelo Estado, e tanto a educação privada como a educação pública são instrumentos para a sua realização.

Emílio teve a oportunidade de ser educado sob os cuidados da natureza; jamais se corrompeu moralmente, pois cedo foi afastado da vida nos grandes centros urbanos. Sua formação foi sempre reta, porquanto foi criança, jovem, homem e cidadão respeitando a marcha da natureza. Por isso, sabe perfeitamente portar-se frente aos demais homens e usar de suas luzes no convívio em sociedade. No entanto, a grande massa acostumou-se desde muito cedo com o ambiente poluído e moralmente pervertido das metrópoles. A ganância, as desigualdades e as infindáveis disputas entre os indivíduos tornaram sua existência relativa. É nesse sentido que o individualismo é, sob olhar crítico de Rousseau, um dos principais problemas das grandes cidades do século XVIII.

A urgência em educar o mais rapidamente possível os jovens citadinos expunha a preocupação de Rousseau com a corrupção generalizada que acometia os aglomerados urbanos de sua época. O genebrino queria cedo conduzir os jovens aos cuidados da vontade geral, mesmo que essa fosse apenas um ideal[285]. Entretanto, como podemos perceber em seus escritos políticos, ao mesmo tempo que Rousseau apresenta uma crítica à sociedade do Setecentos, ele externaliza seu desejo em recuperar a imagem do autêntico homem público autônomo e afeito ao bem-estar coletivo. Novamente Masters (2002, p. 129) perfila que a imagem de um homem ideal, na perspectiva de Rousseau, é aquela na qual o indivíduo consegue agregar a virtude e a bondade, "[...] porque ele se mantém a meio caminho entre a bondade do homem no estado de natureza e a virtude do cidadão num regime legítimo".

No *Emílio*, Rousseau (2014, p. 11) diz que "[...] o homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com

---

[284] Salinas Fortes (1989, p. 85-86) sinaliza que a vontade geral rousseauniana representa uma síntese entre a vontade coletiva e a vontade individual: "[...] a vontade geral soberana é composta por todos aqueles que têm voz [...]; sua acepção rigorosa do termo [aponta que] é cidadão aquele que produz a vontade coletiva mediante sua atuação legislante. Essa vontade é uma resultante do conjunto das vontades dos associados. Não uma soma de suas vontades enquanto indivíduos que visam apenas a seu interesse particular, mas uma expressão da vontade de cada indivíduo quando imbuído do interesse coletivo e visando ao bem comum".

[285] Rousseau funda sua pedagogia sob uma definição abstrata e ideal do homem em si, sob um conceito puro. No que concerne a essa temática, escreve Vial (1937, p. 47) que, "Ao pedir à razão e à consciência que o ensinem o fim último da educação, Rousseau funda sua pedagogia sobre uma definição abstrata e ideal do homem em si, ou seja, sobre um conceito puro". Vial (1937) ressalta a importância de um plano *a priori* de educação, dado que uma pedagogia que quer apenas aplicar princípios práticos está condenada ao fracasso.

seu semelhante"; e o homem civil é "[...] uma unidade fracionária que se liga ao denominador e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social". Na síntese entre o "homem natural" e o "homem civil", temos, na filosofia de Rousseau, o aparecimento de um novo homem, capaz de agregar o amor aos seus concidadãos por intermédio da moralidade e da virtude dos seus atos. Quanto a isso, Rousseau (2014, p. 700-701) declara que: "[...] o que há de mais precioso para o homem é a moralidade de suas ações e o amor da virtude [...]. Basta a aparência da ordem para levá-lo a conhecê-la e a amá-la. O bem-público, que só serve de pretexto aos outros, só para ele [Emílio] é um motivo real".

Emílio é, nesse sentido, o novo homem e o novo cidadão, uma vez que sua formação combina com o seu caráter. Emílio segue a sua razão e o faz em benefício não apenas de si, mas do bem público. Desse modo, o pupilo de Rousseau agrega a moralidade de suas ações com a virtude de seus atos a favor da pátria, já que, "[...] se há felicidade na Terra, é no abrigo em que vivemos que se deve procurá-la[286]" (ROUSSEAU, 2014, p. 711). Nesse sentido, Emílio representa o que existe de mais essencial entre a instrução pública e a educação particular, isto é, uma esperança, um modelo que possa inspirar transformações, principalmente nos aspectos morais das sociedades, não apenas do Setecentos, mas de todos os tempos[287].

Como podemos perceber nesses dois capítulos, Rousseau mantém, com relação à sua pedagogia, três aspectos de fundo importantes: sua teoria do conhecimento, que é uma síntese do cartesianismo e do empirismo; sua axiologia, que mistura princípios do cristianismo com as qualidades cívicas dos povos antigos; e sua política, que é uma mescla dos costumes do cidadão greco-romano com a ambição de liberdade (autonomia) do indivíduo moderno. A originalidade de sua pedagogia, em particular, e de sua filosofia, em geral, é a síntese desses extremos. A seguir, perceberemos a relação mais íntima da teoria do conhecimento rousseauniano com as suas teorias pedagógicas, principalmente no segundo ponto de discussão do próximo capítulo. É o que veremos.

---

[286] Masters (2002) traduz a junção da moralidade com a virtude como a desnaturação do amor de si e a transformação desta em patriotismo altruísta na educação do Emílio.

[287] Vial (1937, p. 98) elenca que a educação deve formar segundo um modelo de homem natural: "[...] Todos deveriam, por conseguinte, ser formados segundo um modelo de homem natural; todos deveriam receber essa mesma educação geral, cujo objeto é criar elos na humanidade".

4 ROUSSEAU: CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

4.1 Rousseau: uma síntese das teorias do conhecimento e da pedagogia no Setecentos

4.1.1 O cuidado com a infância: a influência de Plutarco e Fénelon sobre Rousseau

Para iniciarmos este quarto capítulo, resgataremos as influências teóricas de Rousseau. Plutarco e Fénelon, por exemplo, foram de fundamental importância na formulação da pedagogia rousseauniana. Plutarco, em *Do amor aos filhos* e *Da educação das crianças*, discute temas caros a Rousseau, como a natureza, os costumes e o uso da razão. Já Fénelon, em *De l'éducacion des filles*, trata de assuntos igualmente importantes para o genebrino, como a imaginação, o ensino das coisas sólidas no aprendizado das crianças e as primeiras formulações dos seus juízos. Neste ponto de discussão, nosso objetivo é entender como Plutarco e Fénelon foram importantes para a teoria do conhecimento e para a pedagogia de Rousseau. Para tal, dividimos este momento do trabalho em três partes: 1) Fizemos uma síntese das teorias de Plutarco, em especial dos escritos citados; 2) Realizamos um resumo das ideias de Fénelon, em particular da obra mencionada; e 3) Estudamos o impacto dessas teorias sobre o pensamento de Rousseau.

4.1.1.1 Plutarco e sua tríade pedagógica: a natureza, a razão e os costumes

São muitos os registros da influência de Plutarco na obra de Rousseau[288]. Em *Confissões*, por exemplo, Rousseau recorda o seu interesse pela leitura desde muito cedo. Das histórias que lia junto ao seu pai, Plutarco tornou-se, para o jovem Rousseau, o seu autor preferido. Nessa obra, Rousseau (2008a) atribui ao historiador grego o seu espírito livre e o seu gosto pelo republicanismo. O primeiro registro da leitura que fez das obras de Plutarco foi aos seis anos de idade (ROUSSEAU, 2012e). Os escritos de Plutarco o acompanharam por toda sua vida. Morel (1926) pontua que Rousseau foi um leitor atencioso das *Oeuvres morales* de Plutarco. Na *Moralia*, estão inseridos os escritos pedagógicos do pensador grego,

[288] Além do seu *Dicionário de música*, Rousseau cita Plutarco em diversas obras, entre elas: *Júlia ou a nova Heloísa*, *Emílio*, *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens*, *Ensaio sobre a origem das línguas*, *Carta a d'Alembert*, *Os devaneios de um caminhante solitário*, *Rousseau juge de Jean--Jacques*, *Verger des Charmettes* e *Pièces sur divers sujets de lettres sur la philosophie, la morale et la politique*.

entre outros textos lidos por Rousseau. Não é por acaso que no *Emílio* Rousseau cita amplamente Plutarco[289].

A influência dos textos sobre educação de Plutarco serviu a Rousseau em sua grande obra pedagógica para tratar sobre os mais variados assuntos, desde os primeiros cuidados com os bebês até a crítica mais sofisticada ao palavrório abstrato e sem significado do ensino da religião para as crianças. No entanto, não é apenas no *Emílio* que se faz perceber o alcance de Plutarco acerca da obra de Rousseau; ao lermos a *Dissertação* ou mesmo seus escritos sobre educação pública, percebemos o prestígio de Plutarco junto à sua concepção acerca da educação. A interferência da pedagogia plutarquiana com relação à *Dissertação*, por exemplo, é notada principalmente nas questões referentes à disciplina; e relativamente à educação pública, em especial no texto *Considerações sobre o governo da Polônia*, na importância da virtude na formação do cidadão. Todavia, a tríade natureza, razão e costume é o princípio mais abrangente de Plutarco sobre educação. É sobre esse fundamento pedagógico do pensador grego que iremos concentrar *a priori* nossa atenção.

Os dois escritos, *Da educação das crianças* e *Do amor aos filhos*, são os únicos dos quais temos conhecimento sobre pedagogia no tempo de Plutarco (século I d.C.). Em *Da educação das crianças*, escrito pedagogicamente mais rico, Plutarco afirma que a primeira preocupação dos pais quanto aos filhos é dar-lhes uma boa origem familiar. O pensador grego não se refere à condição nobre dos pais, mas ao compromisso moral dos mesmos. Para Plutarco, ser um cidadão honrado e virtuoso é um dos maiores propósitos a que se destina a educação transmitida dos pais aos filhos. Por isso, ter uma boa ascendência familiar se faz necessário para uma reta formação da criança.

> Talvez seja melhor primeiro começar pela procriação. Então, aos pais que desejam gerar filhos honrados eu próprio aconselharia a não coabitarem com mulheres casuais, digo com cortesãs ou concubinas; pois aos nascidos desse tipo de mãe ou pai há indeléveis censuras por sua origem vulgar que os acompanham por toda sua vida; também são vulneráveis aos que querem acusá-los e insultá-los. (PLUTARCO, 2015a, p. 35).

Ter uma boa origem familiar, continua Plutarco (2015a, p. 36), “[...] é um belo tesouro da liberdade de expressão, por ela muito discurso deve ser feito aos que almejam filhos pela legítima procriação. O espírito dos que têm a linhagem impura e incerta nasce para ser abatido e humilhado”.

Uma outra variável importante na educação dos filhos é o laço afetivo que deve haver entre os pais e a criança[290]. Plutarco (2015a) recomenda que as mães amamentem os

---

[289] No *Emílio*, o nome de Plutarco aparece nos Livros I, II e IV, principalmente nesse último.

seus filhos, e não as amas de leite, que o fazem porque gostam do salário. Para ele, é mister que os pais delineiem os hábitos das crianças desde cedo: "[...] Tal como é necessário moldar os membros do corpo dos filhos logo no nascimento, para que eles cresçam eretos e aprumados, do mesmo modo convém regrar os costumes dos filhos desde o início", visto que, do mesmo modo "[...] Como os sinetes imprimem-se na cera amolecida, assim as lições marcam a alma dos ainda infantes" (PLUTARCO, 2015a, p. 46).

É com vistas à formação do cidadão que Plutarco tenciona sua pedagogia. Por isso, é tão importante para ele, além da atenção dos pais, a escolha de um bom professor que possa orientar os primeiros desenvolvimentos intelectuais e motores do infante. Em *Da educação das crianças*, Plutarco enumera dois requisitos necessários para a escolha de um bom mestre: em primeiro lugar, é importante que o educador seja sério e incansável; em segundo lugar, que sua conduta moral seja ilibada. Os pais, manifesta Plutarco (2015a, p. 48):

> [...] devem procurar como professores para os seus filhos os que são irrepreensíveis por seu modo de vida, inatacáveis por seus hábitos e os melhores pelas suas experiências. Fonte e raiz da conduta honesta é a educação legítima. Tal como os camponeses colocam estacas nas plantações, assim os professores legítimos fincam oportunos preceitos e conselhos nos jovens, a fim de que deles brotem retos caracteres.

Para Plutarco, o primeiro dever dos pais é selecionar um bom mestre para que seus filhos aprendam corretamente a arte da retórica, a filosofia e a prática de exercícios físicos, entre outras coisas, visto que é preciso harmonizar o físico, o raciocínio, as práticas e os costumes. Essa cobrança por parte de Plutarco para que os pais escolham um professor competente tem como ponto de partida a criança e como finalidade o cidadão virtuoso. É sempre visando ao futuro que Plutarco (2015a) conduz a educação das crianças, pois um filho mal-educado será mal cidadão, diz ele. É indispensável, assim, uma conduta séria do professor para que o mesmo obtenha êxito na educação do seu pupilo. "Resumindo, eu digo que é essencial para que eles tenham um princípio, meio e fim, uma instrução séria e uma educação tradicional, e digo que essas são condutoras e confluentes para a virtude e a felicidade. Os demais bens são mesquinhos e indignos de cuidados" (PLUTARCO, 2015a, p. 52).

Plutarco (2015a, p. 53) enuncia que todas as coisas relacionadas ao corpo são efêmeras: a beleza, a saúde e a força são exemplos do caráter transitório da materialidade física do ser humano: "[...] se alguém se concentra na força do seu corpo, aprenda que está enganando o seu pensamento [...], [haja vista que somente] a educação é a única coisa entre nós imortal e

---

[290] Além da amamentação, que prioritariamente deve ser dada pela mãe, Plutarco aconselha aos pais que elogiem os seus filhos sempre que necessário. Afora que Plutarco se opunha com veemência aos castigos físicos e ao autoritarismo dos pais e dos mestres por quaisquer motivos.

divina". Plutarco recomenda em seu livro que os pais afastem seus filhos das diversões fúteis e da tediosa verborragia dos discursos. Propõe, em contraposição, um ciclo de estudos em que a filosofia deva ser a mais importante das matérias formais: "É necessário, então, não permitir que a criança livre fique sem ouvir nem ver nenhuma das lições dos chamados ciclos de estudo. Mas isso deve ser apreendido ao longo do tempo, como se pelo gosto (pois a perfeição em tudo é impossível) respeitasse a filosofia" (PLUTARCO, 2015a, p. 61). Para o nosso autor, a filosofia é o único remédio para o sofrimento e as debilidades da alma; "[...] Por isso, a filosofia deve ser a essência do resto da educação" (PLUTARCO, 2015a, p. 62).

Em *Da educação das crianças*, Plutarco dedica pequenos trechos da sua obra para explanar sobre a importância da educação física na formação dos jovens pupilos. Não se deve desdenhar dos exercícios físicos, defende ele; as crianças devem ser enviadas ao professor de ginástica para manterem seus corpos em boa forma, dado que "[...] A boa constituição corporal é em tudo a base da bela velhice" (PLUTARCO, 2015a, p. 65). A atividade física para a criança é importante, segundo o grego, porque é ela que prepara o corpo do jovem estudante para suportar, da melhor maneira possível, a carga de lições que ele deve receber. No ciclo de estudos proposto pelo nosso autor, o mais importante é que o corpo esteja a serviço da mente, para que esta possa absorver bem as lições provenientes da filosofia[291]. Nesse sentido, é necessário controlar a fadiga do corpo do educando, para que ele não renuncie à educação e não permita que o sono e o cansaço se tornem inimigos das lições (PLUTARCO, 2015a).

Ter uma boa origem e bons professores, contudo, não garante uma boa formação para a criança. Para isso, é necessária a convergência de três elementos: a natureza, a razão e os costumes. Em *Da educação das crianças*, Plutarco (2015a, p. 38-39) anuncia que:

> Em geral, o que estamos habituados a afirmar sobre as artes e as ciências, o mesmo deve ser dito sobre a virtude; dizer que, para a absoluta retidão, três coisas devem convergir: natureza, razão e costume. Chamo razão o aprendizado e o costume ao exercício. São os princípios da natureza: a evolução pela instrução, o proveito pelo cuidado e a excelência por esses todos. E o que disso for abandonado, nisso forçosamente sua virtude é imperfeita. A natureza sem estudo é cega, a lição sem a natureza é insuficiente e o exercício sem ambos é incompleto[292].

A educação é um ato contínuo que requer uma atenção permanente dos pais, do professor e da criança. A natureza, nesse sentido, é o terreno fértil para o desenvolvimento de uma boa educação. A terra, postula Plutarco (2015a), é boa por natureza, mas, se descuidada,

---

[291] Para Plutarco, de todas as matérias, a filosofia é a mais importante. Isso demonstra a influência de Platão em seu pensamento; para o seu mestre, a filosofia é o mais nobre dos saberes. Sobre isso, consultar a introdução da obra *Da educação das crianças*, escrita pela professora doutora Maria Aparecida de Oliveira Silva (2015).

[292] Desenvolveremos o tripé educativo de Plutarco seguindo a sequência sugerida por ele, ou seja, primeiro dissertaremos sobre a natureza; em seguida, sobre a razão; e, por fim, sobre os costumes.

é improdutiva e arruinada; quanto melhor for sua natureza, tanto mais; se negligenciada por causa do descuido, é destruída. Do mesmo modo, a criança, que é natureza em estado bruto e é, ao mesmo tempo, boa por natureza, se não for bem cuidada desde seu nascimento, poderá sucumbir ao ter suas capacidades físicas, morais e intelectuais desperdiçadas ao longo da vida.

No escrito intitulado *Do amor aos filhos*, Plutarco dedica grande parte do seu estudo à importância da natureza na educação das crianças. Nosso autor começa seu pequeno texto chamando a atenção para o lugar do homem na natureza: “[...] parece-me que os homens esquecem que eles também são parte da natureza, porque atribuem apenas aos animais um lugar cativo no reino natural” (PLUTARCO, 2015b, p. 24). É nos animais que a natureza preserva sua característica pura, constante e simples; nos homens, por conta da razão e do hábito, sua propriedade (natural) não é conservada (PLUTARCO, 2015b). Referente a isso, continua Plutarco (2015b, p. 27):

> [...] não nos admiramos se os animais irracionais seguem sua natureza mais do que os racionais; também as plantas mais do que os animais, aos quais nem imaginação nem rédea deram; pelas outras coisas, por propensão, mantêm-se afastados do que é conforme a sua natureza, mas, tal como na prisão, elas permanecem cúmplices e dominadas, há sempre uma saída que a natureza traz para sua passagem.

A razão é a saída fornecida pela natureza para o homem, assim como o instinto é para os animais. As feras, por exemplo, não têm a astúcia da razão, diz Plutarco, porque se apoiam nas âncoras da natureza, que, então como um senhor, sob rédea e freio seus, indica o caminho correto a trilhar. A razão, ao contrário, faz o homem independente e soberano, pois lhe permite criar inovações e não abandona nenhuma marca manifesta nem visível de sua natureza.

> A natureza faz brotar, tanto em plantas agrestes como em vinhedos florescentes, figueiras selvagens, oliveiras rústicas, frutos completamente acres e imperfeitos entre os cultivados, assim concedeu um amor aos filhos imperfeitos, aos irracionais, que não é suficiente para dar-lhes a justiça, dado que por nada além da necessidade eles se movem, enquanto o homem, um homem racional e político, conduziu-os para a justiça, a lei, as honras dos deuses, a edificação de cidades, a bondade. (PLUTARCO, 2015b, p. 53).

Sob a concepção de Plutarco (2015b), o homem, por sua característica racional, é excelso na natureza, contudo sem deixar de ser parte da natureza. Para nosso autor, a natureza é sábia e superior porque dotou o homem de inteligência e principalmente o fez um animal político. Plutarco (2015b) julga que aquele que não segue uma vida virtuosa tem o mesmo destino das plantas imperfeitas, quer dizer, é privado da justiça natural[293].

---

[293] Morel (1926) sinaliza que o pensador grego, como Rousseau o entende, não dissocia a virtude dos cidadãos dos valores da República, por isso o indivíduo não virtuoso é como uma planta defeituosa, é desprovido da justiça natural.

Em *Do amor aos filhos*, o historiador grego realça que a natureza é precisa, engenhosa, inesgotável e simples. A natureza cria um fim que não é a utilidade, mas o amor. A vinda dos filhos, por exemplo, é um projeto da natureza. É a natureza que revela o amor dos pais aos filhos: "Mas, certamente, tal como as minas, a natureza mistura o ouro com muita terra e o oculta, todavia ele resplandece, assim ela, natureza, revela o amor aos filhos, aos que erram por seus caracteres e paixões" (PLUTARCO, 2015b, p. 95).

Plutarco (2015a) acredita que a educação pode mudar as crianças; o amor dos pais aos filhos seria um complemento da formação dos pequenos. O afeto ajuda a aprimorar a inteligência das crianças, além de reforçar nelas os costumes patrióticos. Em *Da educação das crianças*, nosso autor considera que há duas coisas mais importantes do que todas na natureza humana: a inteligência e a razão. "[...] A inteligência é comandante da razão, e a razão é subordinada à inteligência, pois é irrefutável pela sorte, inseparável pela delação, incorruptível pela doença e inatingível pela velhice" (PLUTARCO, 2015a, p. 54). Nesse sentido, Plutarco (2015a) assevera: "[...] Somente a razão envelhecendo avança, o tempo retira todas as coisas na velhice, porém nela coloca o conhecimento. A guerra afluente arrasta toda justiça e tudo afasta, a única coisa que não pode retirar é a educação".

A educação é, consoante Plutarco, como vimos, a única coisa entre os homens imortal e divina. Em *Da educação das crianças*, o historiador grego apregoa a existência de três tipos de vida: "[...] há o ativo, o contemplativo e o lascivo, este é insaciável e escravo dos prazeres, também é animalesco e vulgar; o contemplativo, porque fracassa na prática, é inútil; e o ativo, por desperdiçar a filosofia, é sem refinamento e desregrado" (PLUTARCO, 2015a, p. 63). Porém, considera ele, há um quarto tipo de vida, pertinente aos homens perfeitos que são capazes de mesclar seu poder político com a filosofia, ou seja, "[...] são capazes de comandar os dois maiores bens, os que atuam politicamente pelas coisas úteis à vida dos cidadãos e os que passam a vida serena e calma na filosofia" (PLUTARCO, 2015a, p. 63).

Esses homens superiores são capazes de zelar pelos costumes e proliferá-los. A intenção de Plutarco com a educação dos pequenos é transformá-los em bons cidadãos. Por isso, nosso autor escreve sobre a importância de emular as coisas boas: "Por um lado, com justiça, é uma ação louvável abraçar todas as causas prescritas com exortação; por outro, emular as grandiosas. Para isso, é necessário boa sorte e muito cuidado, portanto é algo factível de se estabelecer na natureza humana" (PLUTARCO, 2015a, p. 90). Ele aconselha também que os casamentos sejam realizados por pessoas com as mesmas afinidades pessoais, a fim de que se constituam famílias sólidas e de costumes zelosos condizentes com os costumes patrióticos (PLUTARCO, 2015a).

O tripé natureza, razão e costumes, se unido ao amor dos pais aos filhos e aos cuidados de um bom professor, tende a fazer prosperar a criança. A virtude é, para Plutarco, a absoluta retidão, porém, se unida à sua fórmula pedagógica – seu tripé educativo –, tende a ser peça fundamental na educação do infante. Como o mesmo nos diz: a razão é o aprendizado; e o costume, o exercício. A natureza tem por fundamentos: a evolução pela instrução, o proveito pelo cuidado e a excelência por esses todos. E o que disso for abandonado nisso forçosamente sua virtude é imperfeita. A natureza sem estudo é cega; a lição sem a natureza é insuficiente; e o exercício sem ambos é incompleto (PLUTARCO, 2015a).

4.1.1.2 Fénelon e sua abrangência pedagógica em *De l'éducacion des filles*

Fénelon não desperdiça a sabedoria dos antigos em sua pedagogia. Riley, em *Rousseau, Fénelon, and the quarrel between the ancients and the moderns*, afirma que o amor desinteressado de Fénelon, em *Telêmaco*, é semelhante ao dos antigos; e é através dessa obra que Rousseau aumenta ainda mais sua admiração pela cultura clássica greco-romana. Fénelon, em *De l'éducacion des filles*, aperfeiçoa o projeto plutarquiano de educação concebendo a criança como um ser dotado de afetividade e de razão e integrado à cultura de seu povo.

De l'éducacion des filles, obra de 1687, expunha a preocupação do autor em definir a educação das mulheres a partir do papel determinado por elas na sociedade. O escrito de Fénelon admitia a inclusão ponderada de alguns saberes laicos nos seus planos educacionais, como alguns princípios do direito, além da leitura, da escrita e das noções elementares de aritmética. Porém, como salienta Zechlinski (2013, p. 174), a proposta educacional de Fénelon tinha como propósito "[...] manter as mulheres afastadas do exercício do poder e impedi-las de adquirir conhecimentos suficientes [teologia e história, por exemplo] que pudessem suscitar dúvidas e questionamentos sobre preceitos da ortodoxia católica e da ordem do mundo".

Rousseau, principalmente no Livro V do *Emílio*, aderirá quase integralmente à proposta de educação das meninas sugerida por Fénelon. Sua discordância com relação ao autor *De l'éducacion des filles* é pertinente ao ensino da religião, o qual ele considerava pernicioso tanto para os meninos como para as meninas, com a alegação de que elas não estariam ainda em condições de compreendê-las (ROUSSEAU, 2014). *De l'éducacion des filles*, porém, não é um escrito restrito apenas à educação das meninas; em vários momentos da obra, Fénelon se refere à criança como ser genérico, e não apenas em relação ao gênero

feminino[294]. Alguns preceitos desse escrito estão inseridos na teoria do conhecimento e na pedagogia do *Emílio*. Além das semelhanças pedagógicas, como veremos, as aproximações entre os autores se estreitam ainda mais pelo viés crítico de Fénelon acerca do estímulo à imaginação das crianças, que é oposto ao ensino das coisas sólidas, e ao uso abstrato das palavras sem conexão alguma com o significado real dos objetos[295].

Fénelon (1851), a exemplo de Plutarco e Montaigne, é crítico à forma pedante como os professores conduzem a educação dos seus alunos. Aqueles que governam as crianças, diz ele, não lhe perdoam nada e se perdoam é apenas por vaidade. Ademais, eles excitam nas crianças um espírito crítico e maligno, exigem-lhe a perfeição, de modo que, quando eles percebem alguma falta na criança, não fazem mais do que desprezá-la (FÉNELON, 1851). Num mesmo sentido, Fénelon (1851) aponta que não é necessário um ar austero e imperioso para educar as crianças. Somente um professor afetado e pedante é capaz de tal conduta. Nosso autor opõe-se aos castigos físicos aplicados pelos mestres aos pequenos: "[...] O medo é como os remédios violentos que nós empregamos nas doenças graves; eles curam, mas alteram o comportamento e os nossos organismos: uma alma guiada pelo medo é sempre mais fraca" (FÉNELON, 1851, p. 9-10). A aplicação dos castigos é boa hoje, pode não ser amanhã, finaliza Fénelon (1851).

Ao longo *De l'éducacion des filles,* Fénelon usa uma estratégia cara a Rousseau, a educação negativa[296]. Ele aconselha os pais que afastem seus filhos desde cedo das más companhias. A instrução começa com a prevenção, diz ele (FÉNELON, 1851). O autor também alerta que os pais, principalmente aqueles mal-educados, podem ser péssimas referências de educação para as crianças. Ele avalia que, embora sua pedagogia não suponha um acompanhamento nem um concurso de todas as circunstâncias da vida das crianças para compor uma educação perfeita, sua preocupação é oferecer para elas saídas para os seus males naturais e para os seus mimos: "[...] eu suponho os infortúnios comuns à educação e eu recorro aos meios mais simples para curá-los, em tudo ou em parte daquilo que é necessário" (FÉNELON, 1851, p. 36).

---

[294] Não estamos querendo descaracterizar a divisão entre a educação dos meninos e a educação das meninas expostas no decorrer do livro de Fénelon. É inegável, porém, em vários momentos de sua obra, sobretudo nas questões referentes ao afeto e à disciplina, o caráter mais abrangente de sua pedagogia.

[295] Como sublinha Zechlinski (1998), o estudo das coisas práticas servia para tornar as mulheres aptas a desempenhar bem as tarefas de casa. Rousseau, com relação à educação de Sophie, concordará plenamente com Fénelon, todavia esses preceitos também servirão à educação do Emílio ainda criança, como podemos perceber especialmente nos Livros I e II de sua grande obra sobre educação.

[296] Embora Fénelon não utilize o termo "educação negativa" em *De l'éducacion des filles*, a estratégia pedagógica de se evitar os males para conduzir bem a educação da criança é a mesma de Rousseau.

Conforme Fénelon (1851), o mais importante para uma boa educação é conhecer as crianças. Pais e mestres devem adaptar a educação segundo as necessidades particulares dos pequenos, pois em lugar nenhum eles são iguais. Nesse sentido, pensa Fénelon (1851), educar as crianças uniformemente é algo inútil, dada a especificidade do caráter e do temperamento de cada uma delas. Embora nosso autor admita que as crianças não são muito afeitas aos raciocínios, não é proibido aos pais nem aos mestres pensarem junto com elas. Assim:

> À medida que sua razão aumenta, é necessário mais e mais raciocinar com elas sobre a necessidade de sua educação, não para seguir todos os seus pensamentos, mas para conhecer o seu verdadeiro estado, sentir suas dificuldades e provar um pouco as coisas que nós queremos que elas façam. (FÉNELON, 1851, p. 8).

O que Fénelon (1851) quer nos ensinar é que é necessário observar o que há de natural na criança, a contar do seu nascimento. Fénelon (1851) recomenda aos pais colocá-la, desde a primeira idade, em liberdade para que ela possa descobrir sozinha suas inclinações. Aos pais e aos mestres cabe observar o seu desenvolvimento, os seus gostos e o seu temperamento, para assim buscar corrigir a criança no que for necessário. Se ela é impaciente ou desorganizada, por exemplo, e os responsáveis perceberem isso o quanto antes, a possibilidade de corrigir esses problemas com sucesso é maior (FÉNELON, 1851).

Nosso autor diz que não é necessário estabelecer regras de comportamento rígidas para as crianças (FÉNELON, 1851), basta que os pais lhes pareçam plenos de uma amizade sincera, visto que a maior parte das coisas que elas aprendem inicialmente surge da convivência com os seus progenitores. A educação emocional, baseada na experiência e no compartilhamento dos afetos, é para Fénelon (1851, p. 8-9) um ato de humildade:

> Fazei-las vos amar; que elas sejam livres como vós, e que elas não temam vos deixar ver seus defeitos. Para conseguir isso, sejais compreensivos com aquilo que elas fantasiam diante de vós. Não pareçais nem surpresos nem irritados com as suas más inclinações; ao contrário, compartilhai as suas fraquezas. Algumas vezes isso chegará a ser inconveniente, pois elas serão menos temerosas a vós; mas, em tudo assumindo, a confiança e a sinceridade lhes serão mais úteis do que a autoridade rigorosa. [...]. É necessário sempre começar por uma conduta aberta, feliz e familiar sem baixeza, que vos dê meio de ver agir as crianças no seu estado natural e de conhecê-las a fundo.

De l'éducacion des filles é um livro não apenas de como se deve educar as meninas, em particular, e as crianças, em geral, mas também de recomendações aos pais e aos mestres. Fénelon estabelece ao longo de seu livro os requisitos que um bom governante deve ter. Em resumo, ele defende que o governante deve ser paciente e agir de maneira racional e amiga com o seu aluno; deve observá-lo para extrair dessa experiência uma educação de acordo com as suas necessidades; deve falar com clareza, de modo que o seu pupilo possa entender suas

observações; e nunca deve repreendê-lo com violência, contudo sem deixar de mostrar-lhe amigavelmente o que é melhor para ele (FÉNELON, 1851).

> Enfim, considereis que, para executar este projeto de educação, ela [a criança] age menos para fazer as coisas que exigem um grande talento do que para evitar os erros grosseiros que nós observamos. Trata-se de não apressar as crianças, de ser diligente frente a elas, de as observar, de lhes inspirar confiança, de responder claramente e com bom senso as suas pequenas questões, de deixá-las agir naturalmente para melhor conhecê-las e de as corrigir com paciência quando elas se enganam ou cometem algum erro. (FÉNELON, 1851, p. 37).

Fénelon (1851, p. 37) afirma que a criança é uma pequena república e que o governante deve estar preparado para saber conduzir sua educação com êxito[297]. Os princípios de uma boa educação são aqueles que não exigem qualidades extraordinárias das crianças. Segundo ele, o governante que conseguir uma condição de mediania entre as capacidades físicas e intelectuais das crianças terá cumprido bem a sua função (FÉNELON, 1851).

Encerradas as discussões de cunho propriamente pedagógico, adentraremos agora nas questões ligadas à teoria do conhecimento. Em *De l'éducacion des filles*, Fénelon pontua que o cérebro das crianças é como uma tábula rasa; nada há de impresso *a priori* em sua memória. As primeiras imagens que elas veem e com as quais convivem são estampadas em seu cérebro, que ainda nada aprendeu. “[...] Esta moleza do cérebro faz que todas as coisas se imprimam facilmente e que as imagens de todos os objetos sensíveis sejam muito vivas: assim é necessário escrever na sua mente os caracteres que se formam facilmente” (FÉNELON, 1851, p. 7). Ele acredita que as primeiras imagens gravadas enquanto o cérebro é mole, isto é, quando nele ainda não há nada escrito, são as mais profundas (FÉNELON, 1851).

Fénelon (1851) diz que é indispensável apresentar belos quadros para as crianças. Na idade em que elas ainda não colecionam representações do mundo, é preciso selecionar com cuidado o que iremos apresentar para elas: “[...] é necessário escolher bem as imagens que nós devemos ensiná-las; pois nós não devemos depositar em um reservatório tão pequeno e precioso coisas requintadas [...]” (FÉNELON, 1851, p. 7). Para ele, as crianças imitam tudo que veem, por isso é importante lhes oferecer bons modelos. A partir disso, Fénelon (1851) acredita que é possível formar-lhes o gosto e torná-las sensíveis ao verdadeiro decoro social.

---

[297] Provavelmente Fénelon serviu de inspiração para Rousseau no *Emílio*. Como observa Grosrichard (2016), a mudança do termo *precepteur* pelo de *gouverneur* na filosofia de Rousseau ocorre por uma solidariedade profunda entre sua concepção de educação e os temas favoritos de sua filosofia política.

O autor *De l'éducacion des filles* é um crítico contumaz dos pais e dos mestres que apresentam livros às meninas[298] sem que elas estejam em condições de entendê-los. A leitura as torna ociosas e estimula sua curiosidade.

> [...] as meninas mal instruídas e indisciplinadas têm uma imaginação sempre errante. Faltam-lhes alimentos sólidos, sua curiosidade se dirige com entusiasmo em direção às coisas vãs e perigosas. Aquelas que têm espírito se erigem apenas como preciosas[299] e leem todos os livros que podem alimentar sua vaidade; elas se apaixonam por romances, pelas comédias, pelas histórias de aventuras quiméricas onde o amor profano se faz presente. Elas se tornam o espírito visionário, acostumando-se à linguagem magnífica dos heróis de romances: elas se degradam através do mundo; pois todos esses belos sentimentos no ar, todas essas paixões generosas, todas as aventuras que o autor do romance inventou para o prazer não têm nenhuma ligação com os verdadeiros motivos que as fazem agir no mundo [...]. (FÉNELON, 1851, p. 3).

Vivendo das fantasias provenientes de suas leituras, as meninas acreditam-se como as princesas dos romances que leem; elas colocam sua imaginação bem acima de suas necessidades e se decepcionam quando se dão conta do mundo real (FÉNELON, 1851). A curiosidade desregrada cria um mundo e uma realidade que não é a sua. Além do mais, desperta a vontade de em tudo querer opinar sem, contudo, conhecer verdadeiramente o que se passa à sua volta (FÉNELON, 1851). "A ignorância de uma menina é a causa do seu tédio e demonstra que ela não sabe se ocupar inocentemente. Quando ela chega a uma certa idade sem se aplicar das coisas sólidas [...], tudo que é sério lhe parece triste, tudo que lhe requer atenção é seguido de cansaço" (FÉNELON, 1851, p. 2).

Fénelon (1851, p. 4) é favorável que se ensinem para as crianças as coisas práticas: "Se no lugar de dar às crianças medos vãos de fantasmas e de espíritos [...] nós nos empenhássemos em lhes dar sempre uma imagem agradável do bem e uma ideia terrível do mal, esta prevenção lhes facilitaria muito a sequência prática de todas as virtudes". Ele recomenda aos responsáveis pela educação das crianças que substituam a curiosidade pelas coisas sólidas e jamais pela imaginação. O calor da imaginação, se não for orientado, faz

---

298 É interessante notarmos a mudança do termo "crianças" para "meninas". Fénelon, embora dê passos importantes no reconhecimento das mulheres como importantes atrizes sociais no século XVII, continua preso aos preconceitos de sua época. Para evidenciarmos isso, no início *De l'éducacion des filles*, ele diz: "A educação dos meninos passa por uma das principais questões relativas ao bem público; [...] Para as meninas, digamos, não é necessário que elas sejam sábias, a curiosidade as torna vaidosas e preciosas; é suficiente que elas saibam governar um dia os seus lares e obedecer aos seus maridos sem raciocinar. Não nos falta exemplos de mulheres que a ciência tornou ridículas: segue-se disso que alguns acreditam que temos o direito de abandonar cegamente as meninas à conduta de mães ignorantes e indiscretas" (FÉNELON, 1851, p. 1-2). As leituras dos romances instigam as mulheres para além de suas estritas funções sociais, daí o perigo de algumas leituras, constata o autor (FÉNELON, 1851).

299 Zechlinski (1998, p. 170) postula que, "A partir de meados do século XVII até o início do século XVIII, foram denominadas 'preciosas' as mulheres letradas que participavam dos salões literários franceses. Inicialmente foi um adjetivo positivo, mas tornou-se depreciativo com o decorrer do tempo, em consequência das sátiras feitas a essas mulheres por homens letrados que rejeitavam a participação das mulheres nas instituições literárias".

representar coisas ridículas (FÉNELON, 1851). Os pais, por exemplo, acostumam os seus filhos com as representações fantasiosas que eles mesmos não podem aplicar. A imaginação, quando não é corrigida, é prejudicial para a educação, argumenta Fénelon (1851).

Numa segunda perspectiva crítica, Fénelon (1851, p. 5) defende o desprezo pela dissimulação da realidade e prega o respeito à verdade mediante o bom uso das palavras e da razão: “Desde que elas estejam em uma idade mais avançada, onde a razão está desenvolvida, é necessário que todas as palavras que nós as proferimos sirvam para lhes fazer amar a verdade e a lhes inspirar o desprezo por toda dissimulação”. Para o autor *De l’éducacion des filles*, apresentar as palavras sem uma conexão com o mundo real é um erro.

A regra para formar bem o juízo, segundo Fénelon (1851, p. 5), é sempre partir das coisas sensíveis:

> [...] As crianças sabem pouco, é necessário excitá-las a falar: mas como elas ignoram muitas coisas, elas têm muitas questões a fazer [...]. É suficiente lhes responder precisamente e acrescentar algumas vezes pequenas comparações para tornar mais sensíveis os esclarecimentos que nós devemos lhes dar.

Ao prezar a clareza da linguagem, nosso autor quer tornar mais agradáveis para as crianças as coisas que nós exigimos delas.

> [...] mostrai-lhes sempre a utilidade das coisas que vós os ensineis; fazeis-lhes ver o uso por ligação ao comércio do mundo e aos deveres das condições. Sem isto, o estudo lhes parece um trabalho abstrato, estéril e espinhoso [...]. É necessário, portanto, mostrar-lhes a razão de tudo aquilo que nós as ensinamos. É, dir-lhes-íamos vós, para vos colocar em estado de bem fazer aquilo que vos faríeis um dia; é para vos formar o julgamento; é para vos acostumar a raciocinar bem sobre todos os assuntos da vida. É necessário sempre lhes mostrar um princípio sólido e agradável que os sustente no trabalho e não pretender jamais os assujeitar por uma autoridade seca e absoluta. (FÉNELON, 1851, p. 8).

A concepção de linguagem fenoloniana, principalmente aquela que devemos utilizar com as crianças, é pragmática. Para nosso autor, é necessário sempre ligar o prazer aos estudos; tornar agradável o aprendizado e mostrar para criança a utilidade do conhecimento. É importante oferecer para a criança uma variedade agradável, satisfazer sua curiosidade pelas coisas úteis, exercitar o seu corpo através das artes convenientes e ligar tudo isso à diversão (FÉNELON, 1851). É pelos divertimentos simples, como as conversas felizes e as brincadeiras próprias à idade, segundo Fénelon (1851), que se constrói o aprendizado da criança.

A pedagogia de Fénelon (1851) defende a tolerância para com os pequenos, a condenação ao pedantismo dos professores e a recusa aos castigos físicos. Por outro lado, a crítica ao excitamento precoce da imaginação e uma maneira clara de se comunicar com as

crianças são as contribuições do autor *De l'éducacion des filles* no campo da teoria do conhecimento. Rousseau absorverá esses princípios em seu plano de educação presente no *Emílio*, juntamente com outras formulações provenientes de Plutarco, especialmente as questões relativas à formação do cidadão tendo a natureza como pano de fundo.

4.1.1.3 Pedagogia e teoria do conhecimento em Plutarco, Fénelon e Rousseau

República e virtude são as duas ideias que Rousseau concebe a Plutarco, como podemos perceber na leitura das obras *Confissões* e *Segundo discurso*[300]. Plutarco não dissocia a virtude dos cidadãos da vida republicana, isto é, para ele a moral pública ou privada domina a vida política. Numa sociedade viciosa, pensa nosso autor, a educação pode mudar a criança, ou seja, orientá-la corretamente em direção a um comportamento virtuoso. A reforma dos costumes públicos e privados é uma condição do Estado republicano. Para Plutarco, a República é a detentora de uma virtude maior e apenas ela é capaz de modificar uma sociedade degenerada, avalia Morel (1926) em *Rousseau lit Plutarque*.

Se Plutarco aponta problemas na sociedade de sua época, pelo menos, observa Rousseau, este não perdeu o horizonte da unidade entre o cidadão e o Estado, que não é mais considerado pelos seus contemporâneos no século XVIII. O exemplo dos antigos é para o autor do *Emílio* um meio de comparar e mostrar que o homem, antes do avanço das ciências e das artes, era melhor do que o indivíduo corrompido de seu tempo. Nesse sentido, sublinha Morel (1926, p. 96), Plutarco é para Rousseau como uma espécie de evangelho, ou seja, é a verdade que anuncia "[...] a realização da síntese entre o indivíduo e a cidade".

O entusiasmo republicano causado por Plutarco, no entanto, será enriquecido por Rousseau na realização de um conceito de democracia mais bem combinado à sua realidade. Hager (2001) sinaliza que o cidadão de Rousseau é diferente daquele de Platão e de Plutarco. Ele nos lembra que "[...] Emílio tem o direito de escolher onde ele quer e pode viver, ele tem o direito (após ter atingido a idade da maturidade – evidentemente) de estudar e de julgar o

---

[300] "Que me seja permitido citar um exemplo do qual deveriam restar vestígios mais firmes e que estará sempre presente no meu coração. Nunca deixo de lembrar-me, com a mais agradável emoção, da memória do virtuoso cidadão a quem devo a luz e que frequentemente alimentou minha infância com o respeito que vos era devido. Eu o vejo ainda vivendo ainda do trabalho de suas mãos e alimentando sua alma com as mais sublimes verdades. Vejo Tácito, Plutarco, Grotius misturados, à sua frente, com os instrumentos do ofício. Vejo ao seu lado um filho querido recebendo, com frutos bem parcos, as instruções ternas do melhor dos pais. Se os desvarios de uma juventude louca me fizeram, durante um certo tempo, esquecer lições tão sábias, tenho a felicidade de, por fim, demonstrar que, ainda que se tenha alguma tendência para o vício, dificilmente ficará perdida para sempre uma educação em que o coração estiver presente" (ROUSSEAU, 1999b, p. 39-40).

governo particular sob o qual ele nasceu para saber se é conveniente viver sob esse governo" (HAGER, 2001, p. 641). Ele também diz que o cidadão de Rousseau tem:

> [...] uma maneira de ser diferente daquela do cidadão no sentido antigo da palavra [...]. É verdadeiramente um cidadão sem pátria que ama sobretudo a ideia da comunidade política que tal país deveria seguir e realizar, e não a realidade problemática deste mesmo país. Esse país não é para Rousseau e para o seu Emílio mais do que um meio para realizar a sua virtude e aperfeiçoar sua moralidade, cuja origem é toda interior e toda individual e superior a toda realidade política. (HAGER, 2001, p. 643).

O cidadão rousseauniano não esquece sua ligação política com os outros homens nem a vontade geral que o liga aos seus semelhantes sob a administração de um Estado. Porém, como salienta Hager (2001), a educação do Emílio não é a do cidadão subordinado à pátria, sua educação é cosmopolita e autônoma, diferentemente daquela do cidadão antigo.

A noção pedagógica de Plutarco, de que a educação é um meio para se atingir um fim, é semelhante à de Rousseau. Emílio é educado para viver em meio a outros homens e a virtude é o princípio que deve orientá-lo. Ambos concordam que a educação pode mudar as crianças numa sociedade corrompida, isto é, torná-las virtuosas. Como diz Plutarco: a educação é a única coisa divina e imortal que nós conhecemos. Por isso, ela desempenha um papel tão importante na vida em sociedade.

Rousseau aproveita do historiador grego uma certa noção de natureza. Para os dois autores, o homem é parte da natureza e deve se beneficiar dela até ser completamente educado. A natureza é o fundamento de toda a vida e é dela que surge a virtude. O problema para ambos é quando o homem não se reconhece mais como parte da natureza e passa a viver uma vida sem limites, entregando-se aos vícios. O objetivo de Plutarco e Rousseau com a educação é fazer com que o homem se reintegre à natureza e leve uma vida equilibrada entre suas inclinações particulares e o interesse público de que faz parte.

Fénelon desenvolve o plano de educação concebido por Plutarco. Para ele, como vimos, a criança é um ser dotado de sentimentos e de razão, integrada à cultura do seu povo. Sobre os aspectos pedagógicos: a educação como alternativa para uma sociedade degenerada; a instrução como meio e a virtude como um ideal formativo; os afetos como a base de uma boa educação; a vida exemplar dos pais e a escolha de bons professores; a emulação das coisas boas; a estratégia de afastar as coisas ruins para poder dar uma boa educação para os pequenos não apenas unem Plutarco a Fénelon, mas Rousseau a ambos.

A afirmação de Fénelon de que o cérebro da criança é como uma tábula rasa ecoa nos Livros I e II do *Emílio*. No Livro I, Rousseau (2014, p. 46) apostila que "Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo [...]; os movimentos, os gritos

das crianças que acabam de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade". Já no Livro II, ao analisar o cérebro das crianças, ele assevera que "[...] Seu cérebro liso e polido reflete como um espelho os objetos que lhes apresentamos, mas nada fica, nada o penetra" (ROUSSEAU, 2014, p. 120).

A preocupação de Fénelon de que devemos apresentar boas imagens para as crianças é um dos cuidados que Rousseau tem no *Emílio*. As crianças imitam tudo o que veem, por isso é possível formar seus gostos e torná-las aptas ao convívio social. Como diz Rousseau (2014, p. 8): "Moldam-se as plantas pela cultura e os homens pela educação". Continuando no *Emílio*, Rousseau, à maneira de Fénelon, tece críticas à leitura em idade precoce. As más leituras que estimulam negativamente a imaginação significam uma perda da experiência da criança, visto que os pequenos tendem a se contentar mais com o seu imaginário do que com as coisas reais. "[...] A imaginação que embeleza o que desejamos o abandona quando o possuímos", observa Rousseau (2014, p. 660).

O uso correto da linguagem, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança, é uma outra influência importante que Rousseau recebe de Fénelon. Apresentar sempre as crianças às imagens sensíveis significa não deixar descolar o significante do seu significado. A educação das coisas sólidas é uma etapa importante na educação do Emílio. Quanto a isso, assim escreve Rousseau (2014, p. 62):

> Gostaria que as primeiras articulações que as fizessem ouvir fossem raras, fáceis, distintas, repetidas muitas vezes e que as palavras que elas exprimissem só se relacionassem com os objetos sensíveis que pudessem ser mostrados às crianças. A infeliz facilidade que temos de mostrar as palavras que não entendemos começa mais cedo do que se pensa.

Sempre partir das coisas sensíveis é respeitar o vocabulário da criança; respeitando as etapas do seu desenvolvimento[301]. Sob esse viés, a linguagem por imagens torna mais clara a comunicação do adulto com a criança e forma melhor os seus juízos. Junte-se a isso a concepção fenoloniana de ligar os estudos ao prazer; é uma outra influência decisiva que Rousseau recebeu do autor de *De l'éducacion des filles*. "[...] Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios e a alma está sempre em paz?" (ROUSSEAU, 2014, p. 72-73).

---

[301] "Restringi, pois, o mais que puderdes o vocabulário da criança. É um imenso inconveniente ela ter mais palavras do que ideias e saber dizer mais coisas do que pode pensar [...]; os camponeses geralmente têm ideias mais justas do que os citadinos, é que seu dicionário é menos amplo. Têm poucas ideias, mas comparam-nas muito bem" (ROUSSEAU, 2014, p. 67-68).

Em nosso próximo ponto de discussão, abordaremos uma das mais influentes obras do século XVII sobre a educação das crianças; trata-se do *Pensamentos sobre a educação*, de autoria do pensador inglês John Locke. Nesse livro, o filósofo não foge a algumas noções pedagógicas comuns a Plutarco e a Fénelon, como, por exemplo, a preocupação com uma boa origem familiar, a atenção que os pais devem conceber aos filhos e a escolha de um bom preceptor que possa conduzir bem a educação das crianças. Na referida obra, Locke acrescentará diversas observações do seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, imiscuindo, assim, educação e teoria do conhecimento em seu tratado, o que influenciará sobremaneira Rousseau na confecção do seu *Emílio*.

4.1.2 A pedagogia empirista e a educação do jovem Emílio

O *Pensamentos sobre a educação*, obra publicada em 1693, alcançou, devido a seu imenso sucesso entre o público leitor e a crítica literária, quatro edições em um curto espaço de seis anos. Na dedicatória de Locke dirigida a Eduard Clarke de Chipley[302], ele assinala que o livro é mais uma conversa privada do que uma exposição pública e, seguindo a tradição republicana, acrescenta que a educação deve ter como utilidade prestar serviços para o seu país (LOCKE, 2012d). Entretanto, como perceberemos, o principal propósito do livro de Locke é a formação do *gentleman*. Na seção I, especialmente no sexto parágrafo, ele pontua que o objetivo maior do seu discurso é mostrar como deve conduzir-se um jovem desde sua infância (LOCKE, 2012d). Mariano Enguita, prefaciador da edição espanhola, intitulada *Pensamientos sobre la educación*, diz que o livro de Locke tem um recorte classista porque foi escrito para a burguesia inglesa, por isso ele tem um caráter particular, e não universal. Sabemos, contudo, que Rousseau utilizou-se amplamente dessa obra tanto na *Dissertação* (ou no *Projeto*) como no *Emílio*, seja para tecer críticas, seja para apropriar-se dos pensamentos pedagógicos de Locke. O propósito deste ponto de discussão é mostrar o alcance da pedagogia empirista do pensador inglês sobre a educação do Emílio. Para tanto, dividiremos este momento do trabalho em três partes: a primeira e a segunda seções tratarão da formação moral e intelectual do *gentleman* de Locke e a última seção terá como propósito analisar os pontos de convergência e divergência entre a pedagogia do autor do *Pensamentos* com aqueles de Rousseau no *Emílio*.

[302] Eduard Clarke foi membro do parlamento e morador do pequeno vilarejo de Chipley. Locke escreveu a dedicatória de seu *Pensamentos sobre a educação* a *Sir* Eduard, porque tinha uma afeição particular por uma das filhas do seu amigo, Elisabeth Clarke.

4.1.2.1 A formação moral do *gentleman* de Locke

John Locke dedicou a maior parte do seu tratado sobre educação para expor suas preocupações com a formação moral da criança. Para ele, os adultos não devem submeter as crianças a longas explicações sobre as ciências; segundo nosso autor, o mais importante para a educação dos pequenos é fazê-los conhecer o mundo, a virtude, a atividade e o amor à reputação provenientes do convívio social (LOCKE, 2012d). Em outros termos, é preciso ensinar-lhes, desde seus primeiros anos, antes que saibam falar, antes que tenham bastante inteligência e ideias claras, noções precisas de uma boa conduta moral. Enguita (2012, p. 17), sobre isso, infere que "[...] Locke considera que os aspectos mais importantes da educação não são a instrução e o saber acumulados, senão a formação dos costumes éticos[303]".

Os pais são parte fundamental na educação moral das crianças. Locke dedica toda a primeira seção do seu livro aos cuidados que os pais devem ter com a saúde dos seus filhos, e isso diz respeito à alimentação, à prática de esportes, aos cuidados com o sono, às diversões e às roupas que melhor beneficiam a liberdade dos seus movimentos. Locke (2012d, p. 31) começa o seu escrito sobre educação afirmando que "Um espírito são em um corpo são é uma descrição breve, mas completa, de um estado feliz neste mundo". Para ele, a felicidade e a desgraça são obras do homem, uma vez que a maior parte dos homens é o que é através da educação (LOCKE, 2012d). Por isso, é relevante que, desde o nascimento de seus rebentos, os progenitores cuidem de dar uma reta formação para os seus filhos, haja vista que as primeiras impressões que as crianças recebem são também as mais significativas. Quanto a isso, escreve Locke (2012d, p. 32): "[...] As menores e mais sensíveis impressões que nós recebemos em nossa mais tenra infância têm consequências muito importantes e duradouras".

Na obra aqui em comento, Locke (2012d, p. 53) escreve sobre a necessidade de se criar um hábito na criança: "A principal coisa que devemos cuidar na educação das crianças são os hábitos que elas devem contrair num princípio. [...] [Contudo,] para evitar que contraiam um hábito cada vez mais arraigado e cujo uso não queirais que continue logo, não os inicieis nos costumes". Nosso autor diferencia "hábito" de "costumes"; os costumes são viciados e podem influenciar negativamente o caráter da criança; o hábito, ao contrário, é salutar, porque representa os princípios da moral repassados dos pais aos filhos. O cuidado

---

[303] Locke (2012d) julga que a instrução é uma auxiliar da educação, mas, mais importante do que os conteúdos que são ensinados para as crianças nas escolas, é o valor ético das lições que elas deveriam receber dos seus pais e mestres. Assim, assinala Locke (2012d, p. 208) que "[...] A leitura, a escritura, a instrução, tudo acho necessário, no entanto não creio que seja a parte principal da educação. Imagino que tomariam por louco aquele que não estimasse infinitamente mais a um homem virtuoso e prudente do que a um escolar perfeito".

que os progenitores devem ter, por exemplo, com a alimentação dos seus rebentos é uma espécie de lição de moral que os pequenos recebem. “Ainda quando as crianças sejam bastante felizes para ter pais discretos, cuja prudência as preserve dos excessos da mesa e as submeta à sobriedade de um regime simples e frugal, é difícil que seu espírito escape aos influxos envenenados que o corrompem” (LOCKE, 2012d, p. 70).

O autor do *Pensamentos sobre a educação* não tem a intenção de fazer dos pais censores das crianças, porém é importante que os adultos lhes mostrem as tentações e os vícios que se encontram espalhados por toda parte[304]. “Os que pretendem governar seus filhos devem começar, quando são muito pequenos, para obter deles uma submissão completa à vontade dos seus pais” (LOCKE, 2012d, p. 73). Locke (2012d, p. 74) entende que as crianças têm necessidade de direção e de disciplina, todavia estas devem ser acompanhadas da reta razão dos pais, mas ainda mais da compreensão e do amor dos mesmos: “Tais são as regras gerais que deveis seguir para estabelecer vossa autoridade sobre os vossos filhos em geral. O temor e o respeito devem lhes proporcionar o primeiro domínio sobre seus espíritos e o amor e a amizade nos anos mais maduros [...]”.

O hábito que não é necessariamente um costume[305], como vimos, não brota na criança quando ela não foi preparada suficientemente para entendê-lo. Os filhos devem ser tratados com carinho, por isso os pais devem estar preparados para perdoar-lhes algumas frivolidades que lhes são próprias da idade, em outros termos, os pais devem fazer de sua companhia algo agradável para a criança (LOCKE, 2012d). Assim, desde cedo o pai deve respeitar o seu filho. Numa idade apropriada, ele deve conversar com o seu rebento para saber suas opiniões sobre assuntos diversos. Quanto mais cedo tratar a criança como homem, acostumando-a a raciocinar com suas palavras, o pai obterá dela uma educação excelente[306] (LOCKE, 2012d).

---

[304] Locke (2012) efetivamente não tem o propósito de tornar-se um censor nem dos pensamentos da criança nem dos movimentos do seu corpo. Sobre esse último aspecto, nosso autor se opõe frontalmente aos castigos físicos que são aplicados às crianças, embora admita em uma hipótese, no caso de uma desobediência obstinada da criança, uma pena mais dura para ela (LOCKE, 2012d).

[305] Ainda sobre a diferença entre “hábito” e “costume”, Locke (2012d) aponta que o primeiro é um ato adquirido que foi suficientemente repetido e, por isso, foi interiorizado pela criança; enquanto o segundo requer o socorro da memória, porque a criança não foi suficientemente treinada para praticar determinada ação. Locke (2012d) pressupõe, nesses dois casos, que aquilo que foi ensinado para a criança é uma ação boa em si mesma, isto é, um ato moralmente elevado. A repetição mecânica de algo assim indica para o leitor do seu livro que a tarefa da educação é tornar a moral um hábito, e não um efeito, de uma ação meramente refletida (LOCKE, 2012d).

[306] O objetivo desse tipo de conversa solicitada pelo pai ao filho não é apenas um gesto de carinho, mas uma estratégia do pai para educar o seu futuro herdeiro nos caminhos dos negócios. Locke (2012d, p. 136) apostila que “[...] Não há nada que cimente e consolide a amizade e a boa inteligência, como a confiança recíproca de seus interesses e de seus negócios”.

O método de raciocinar com a criança atrairá ao pai a amizade do seu filho. Para tanto, pensa Locke (2012d), é porque o pai partilha de suas preocupações com sua cria que os laços entre um e outro se estreitam.

> [...] Para pôr a vosso filho esta disposição do espírito [a amizade], deveis, repito, falar-lhe de vossos negócios (se o julgais ao menos digno desta confiança); deveis confidenciar-lhe familiarmente certas dificuldades e pedir-lhe seu conselho; e, quando for mais sensato, segui-lo e, se conseguir êxito, dai-lhe a honra de haver-lhe conseguido. (LOCKE, 2012d, p. 137).

Além de conseguir-lhes a amizade e a confiança, é dando-lhes hábitos desde cedo que os pais conseguem moldar em seus filhos uma conduta moral séria e uma educação de acordo com os bons costumes[307].

O controle dos desejos ou dos impulsos naturais da criança é um assunto do qual Locke (2012d) se ocupa em algumas passagens de sua obra. A escolha dos alimentos para a dieta da criança, por exemplo, deve ser uma preocupação exclusiva dos pais. Para que isso ocorra com sucesso, é preciso que "[...] a criança deixe aos pais o cuidado de decidir e de regular o que julguem mais conveniente fazer [...]. Não se deve autorizá-la a escolher por si mesma e a dizer 'eu quero vinho' ou 'pão branco'; pelo contrário, ela apenas deve saber nomear um prato [...]" (LOCKE, 2012d, p. 144). Locke (2012d, p. 72) julga que "[...] deve-se acostumar as crianças a dominar seus desejos e a prescindir de seus caprichos desde o berço". Nesse sentido:

> [...] A primeira [coisa] que haveria de ensinar-lhes é que todas as coisas que lhes damos eles não as obtêm porque são agradáveis, mas porque são úteis. Se nós proporcionarmos a eles as coisas que satisfazem suas necessidades, de modo que nunca atendamos aos seus gritos, acostumar-se-ão a prescindir destes últimos e não aspirarão a querer ser os seus donos à força; por haverem sido tratados assim desde o começo, isso será útil para os outros e para eles mesmos[308]. (LOCKE, 2012d, p. 72).

Sobre a educação (dos desejos) do gentil-homem, Locke (2012d) aconselha que os pais forneçam aos seus filhos uma rígida disciplina, acostumando-lhes somente ao necessário, é dizer, ao útil. Essa educação do justo não permitiria à criança criar ilusões sobre o alcance de suas forças e de sua imaginação. Não a acostumaria, a título de exemplo, a ser avara e ambiciosa com as coisas e com os homens. Nosso autor concebe que é necessário combater a

---

[307] O termo "costume" é empregado aqui em sua acepção positiva, como uma ação proveniente dos hábitos adquiridos pelas crianças através dos seus pais.

[308] Locke, em seu *Pensamentos sobre a educação*, é contra a cultura dos mimos. No parágrafo 33, ele afirma, que para evitar a fadiga do espírito é necessário que o homem recuse a satisfação dos seus desejos, para isso, é preciso que ele contrarie suas inclinações e siga só o seu entendimento (LOCKE, 2012, p. 66). Isto é, a criança deve ser educada pela razão e não para o contentamento das suas inclinações. Nosso autor acredita, com isso, que os mimos que se oferecem as crianças são contra os princípios da natureza (LOCKE, 2012).

inveja e a posse e fazer a criança entender que é preciso dividir seus domínios com os outros[309]. “Prova-lhe que, fazendo bem aos demais, não se prejudica a si mesma; que, pelo contrário, o vale em recompensa e em reconhecimento dos que a obrigam e também dos que testemunham sua generosidade” (LOCKE, 2012d, p. 150). Para Locke (2012d), como vimos, educar moralmente a criança é mais importante do que instruí-la. A propriedade nos fornece um exemplo sobre isso; à medida que a criança estende seu espírito, podemos oferecer-lhe e inculcar-lhe outras regras, propondo outras formas de justiça e de direitos relativos ao meu e ao seu, ou seja, é preciso ensinar-lhe a cortesia, principalmente com as pessoas mais humildes (LOCKE, 2012d).

Apesar de sua condição nobre, o *gentleman* deve ser educado de forma dura; “[...] Um cavalheiro deve ser educado de maneira que possa ser capaz de levar suas armas e de ser soldado” (LOCKE, 2012d, p. 50-51). Locke (2012d, p. 161) pensa que a virtude só se adquire com o sofrimento e a privação do prazer: “A única coisa que tememos, naturalmente, é a dor ou a privação do prazer”. Por isso, o único meio de a criança não temer a dor é acostumá-la a sofrer: “[...] acostumando insensivelmente as crianças a suportar alguns graus de dor sem queixar-se, se emprega um meio excelente para fortificar seu espírito, para dar cimentos de valor e de firmeza para o resto da vida” (LOCKE, 2012d, p. 162). A virtude, nesse sentido, é o domínio das nossas fraquezas ou mais exatamente o enfrentamento da criança com relação aos seus temores e às suas debilidades: “A verdadeira fortaleza, diria eu, é uma tranquila posse de si mesmo, uma adesão inquebrantável do dever, quaisquer que sejam os males que nos rodeiem ou os perigos que encontremos em nossos caminhos” (LOCKE, 2012d, p. 158). Não podemos, contudo, exigir isso da criança, complementa nosso autor, mas devemos orientá-la nesse caminho (LOCKE, 2012d).

A virtude, em grande parte, é adquirida pela criança mediante a atenção aos exemplos. A criança, diz Locke (2012d), deve ser educada não por sermões ou regras (fixas), mas por exemplos, pois, além de imitar pessoas de estima socialmente elevada, ela acaba por evitar, assim, as más companhias, que poderiam prejudicar a sua formação moral[310]. Embora nosso autor afirme que a educação doméstica é preferível à educação nas

---

[309] Apesar de Locke (2012d) valorizar a educação doméstica e criticar a escola pública “como lugar da perversão dos costumes”, não poderíamos, contudo, acusá-lo de ser um entusiasta do egoísmo, ao contrário, o critério ético do limite da propriedade e do bom trato com as pessoas mais humildes faz de Locke, antes no *Segundo tratado sobre o governo civil* e no seu *Pensamentos sobre a educação*, um autor estranho às teses individualistas da sociedade.

[310] Embora não tenha nomeado de “educação negativa” aquilo que deve ser evitado na educação da criança, como faz Rousseau, Locke (2012d) tem essa preocupação em sua pedagogia. Em um pequeno texto, intitulado *Do estudo*, de 1677, o pensador inglês escreve o que não deve ser feito para educar os pequenos. Sobre isso, consultar o livro de Locke (2012d), especialmente sua última parte.

escolas públicas[311], ele admite que a convivência social é a experiência mais adequada, já que é nela que a criança observa os bons exemplos da vida social e adquire condições de elevar-se moralmente junto com elas (LOCKE, 2012d). Nesse sentido, diz ele:

> [...] qualquer que sejam as instruções que deis a vossos filhos, qualquer que sejam as lições de urbanidade, de boa educação, que recebam todos os dias, nada terá tanta influência sobre sua conduta do que as companhias que frequentam e as maneiras dos que os rodeiam. As crianças (e também os homens) procedem muito pelo exemplo. Somos uma espécie de camaleões, que constantemente tomamos a cor das coisas que nos rodeiam; e não é de se admirar que isto suceda também às crianças, que compreendem melhor as coisas que veem do que as coisas que ouvem. (LOCKE, 2012d, p. 95).

Locke (2012d) concorda, como vimos, que a criança deve ser educada em meio à sociedade tanto para retirar dela seus melhores exemplos como para identificar e evitar o que não deve servir para ela. Em *Pensamentos sobre a educação*, ele defende que a melhor educação é a do exemplo: “Porém, de todos os meios de instruir a criança, de formar seus costumes, o mais sensível, o mais fácil e o mais eficaz é o de colocar-lhe ante os olhos os exemplos das coisas que queremos fazer-lhe praticar ou evitar” (LOCKE, 2012d, p. 116). Locke (2012, p. 116) acredita que uma imagem vale mais do que uma palavra[312], por isso as reflexões explicativas não devem ser acrescentadas ao exemplo que é oferecido à criança:

> Não há palavras, por mais enérgicas que sejam, que lhes deem uma ideia das virtudes e dos vícios como a ação dos demais cujas imagens lhes são visíveis, se tiveres o cuidado de dirigir suas observações e as levais a examinar esta ou aquela boa ou má qualidade em sua prática. A beleza ou a fealdade de muitas coisas será melhor aprendida e fará nelas uma impressão mais profunda através dos exemplos dos demais, do que mediante regras ou instruções que as forem impostas.

Locke (2012d), assim como Plutarco e Fénelon, adota a estratégia de observar a criança para melhor conduzir a sua educação. O autor do *Pensamentos sobre a educação* julga que um pai ou um preceptor atento deve respeitar o temperamento natural da criança[313]: “[...] Deus estampou certos caracteres no espírito dos homens, que, como os defeitos do seu corpo,

---

[311] Sobre as ponderações de Locke (2012d) acerca da educação pública e da educação doméstica, o leitor deve consultar especialmente a Seção VII, parágrafos 70 e 71 desse livro.

[312] Locke (2012d) aconselha que pais e mestres leiam com as crianças livros que contenham imagens. *As fábulas* de Esopo, recomenda Locke (2012d, p. 212), por ser um livro repleto de gravuras e ilustrações, torna mais agradável e mais instrutiva a leitura para criança: “[...] é inútil e carece de interesse que as crianças ouçam falar de objetos visíveis e não tenham ideia deles, e essa ideia não são as palavras que podem proporcioná-las, senão as coisas mesmas ou a imagem das coisas”.

[313] Locke (2012d) só confia a educação das crianças a dois tipos de pessoas: os pais (preferencialmente o pai) e o preceptor. Fundamentalmente o pai e o preceptor devem ter as mesmas qualidades para conduzir da melhor maneira possível a educação das crianças. Em resumo, diz-nos ele, seis são as qualidades de um bom educador: 1) Ter autoridade; 2) Ser severo e temido; 3) Permitir a liberdade à criança em idade adequada; 4) Ser companheiro e afetuoso; 5) Formar o espírito do infante para a virtude e para a honra; 6) Revezar o amor e o temor para formar bem o espírito da criança (LOCKE, 2012d).

podem ser ligeiramente consertados; pois não se poderiam reformar e trocar os caracteres contrários[314]" (LOCKE, 2012d, p. 89). O pensador inglês confia que, através da atenta observação do comportamento (aptidões) dos pequenos, é possível ao educador melhor moderar sua educação. A criança é, para o nosso autor, bem como para os outros autores citados, um ser natural que imita perfeitamente a natureza, por isso algumas características lhe são comuns, como a invariabilidade e a constância. A natureza e a criança, por estarem subordinadas às circunstâncias, não apenas podem ser observadas nas qualidades que lhes sãos próprias, assim como, em vista disso, podem receber a intromissão de um outro homem para mudar ou corrigir os rumos dos seus destinos; no caso da criança, em especial do seu pai ou preceptor, responsáveis maiores por sua educação.

O método do observar para corrigir treina o educador (que é o pai ou o preceptor) para distinguir na criança aquilo que nela é uma necessidade fictícia ou uma necessidade natural. Por exemplo, é possível, com base na observação do choro da criança, distinguir o que é apenas um capricho seu ou uma carência que lhe é real. No primeiro caso, Locke (2012d) defende que as lágrimas devam ser silenciadas severamente; no segundo, o pranto deve ser respeitado e atendido sumamente. As necessidades da fantasia (fictícias) são antinaturais, frutos dos desejos e, portanto, insaciáveis. "[...] Acostuma, pois, a criança desde muito cedo a consultar sua razão, a fazer uso dela antes de abandonar-se às suas inclinações" (LOCKE, 2012d, p. 146). É preciso, pois, ensinar a criança a dominar os seus apetites e a controlar os seus desejos. Somente acostumando-a desde cedo a governar os seus impulsos é que a criança aprende a falar a língua da sabedoria quando cresce[315] (LOCKE, 2012d).

---

[314] Com essa passagem, Locke (2012c) confirma sua teoria da predisposição natural dos espíritos presente no *Ensaio sobre o entendimento humano*. Sobre esse assunto, consultar o segundo capítulo desta tese, em especial a segunda parte desse capítulo, intitulada "Rousseau e o diálogo com a modernidade", particularmente a seção chamada "Rousseau: leitor de Locke e Condillac".

[315] É com vistas a uma sabedoria prática que Locke (2012, p. 230) baseia a educação do gentil-homem: "[...] Não há nada, com efeito, que convenha mais a um cavalheiro, nem o que seja mais útil em todas as circunstâncias da vida que saber em toda ocasião falar bem e oportunamente". Um outro objetivo claramente presente na educação do *gentleman* é adquirir riquezas e obter meios de conservar sua pose: "Os livros de contabilidade não são, indubitavelmente, uma ciência que o cavalheiro tenha necessidade para adquirir riquezas; mas talvez não haja nada que contribua mais utilmente [para isto] do que fazer-lhe conservar a pose" (LOCKE, 2012d, p. 269). Apesar dessa preocupação com as coisas práticas, Locke (2012d, p. 125) pondera que as qualidades provenientes de uma boa educação dão origem à riqueza substancial do espírito, por isso "[...] Aquilo que pretende ser agradável deve dar tanto beleza como força às suas ações. A solidez e alguma utilidade não bastam; uma maneira graciosa e adequada em todas as coisas é o que as empresta ornamento e as tornam mais amáveis". O objetivo da educação do espírito, portanto, não visa apenas à aquisição de coisas úteis ou à simples assimilação de conteúdos, mas tem como fim os bons modos e, como podemos perceber, uma certa sabedoria de vida.

4.1.2.2 A formação intelectual do *gentleman*

Locke (2012d) acredita que os homens não são iguais. Ainda que o filósofo admita que as pessoas têm um temperamento mais ou menos semelhante[316], no entanto elas possuem características naturais que lhes são próprias[317].

> [...] A variedade [de temperamentos] é tão grande que requer um [grande] volume [de métodos de educação], e nem assim isso seria suficiente. A mente de cada um tem algum rastro particular, igual ao seu rosto, que o distingue de todos os demais; e possivelmente não haja duas crianças que possam ser guiadas por um método totalmente idêntico. (LOCKE, 2012d, p. 275).

Essa diferença de temperamentos, quando observada desde a infância, pontua Locke (2012d), indica o melhor método que o educador deve usar para atingir seu objetivo junto ao infante.

Em um pequeno texto intitulado *O estudo*, Locke (2012b, p. 380) assevera que, “[...] Nas mentes de quase todos os homens, existem dons e capacidades particulares, assim como defeitos e debilidades[318]”. A educação deve aperfeiçoar as habilidades naturais dos pequenos e sufocar neles suas más inclinações. Para nosso autor, observar a criança significa adaptar a educação de acordo com a sua natureza primitiva, e não simplesmente aplicar sobre ela métodos prefixados que não respeitam o seu temperamento original. Quanto a isso, Locke (2012d, p. 142) escreve:

> Começai, por conseguinte, desde muito cedo, a observar o temperamento do vosso filho; e isto quando este estiver mais abandonado a si mesmo em seus jogos e enquanto se cria longe de vossa vista. Indagai quais são suas paixões dominantes, seus gostos favoritos; se é frívolo ou doce, atrevido ou tímido, compassivo ou cruel, aberto ou reservado, etc. Com efeito, segundo difiram suas inclinações, deverão diferir também vossos métodos e vossa autoridade deve, de certo modo, ajustar-se a essas inclinações para influir de diferentes maneiras em seu espírito. Não se trata de proceder segundo regras fixas com essas tendências relativas, com essas disposições predominantes, nem as atacar de frente, sobretudo as que são mais doces ou moderadas e que derivam do temor, de uma espécie de debilidade do espírito. Se podem, sem dúvida, corrigir à força da arte e encasulá-las faz bem. Pois façam o que façam, tenha a segurança de que o espírito se inclinará sempre para o lado ao qual o incline a natureza primitivamente; e se observais atentamente o caráter da criança nas primeiras ações da vida, podereis logo adivinhar de qual lado se inclinam seus pensamentos, quais são os seus pontos de vista, incluso, quando mais tarde,

---

[316] Em seu texto intitulado *Sobre o emprego do entendimento*, Locke (2012e) diz que os homens dispõem de um mesmo talento natural, porém, devido a diversas circunstâncias de suas vidas, obtêm raciocínios diferentes.

[317] Locke (2012d), ao admitir que os homens têm características de temperamento (ou seja, inclinações naturais) que lhes são próprias, faz dessas inclinações particulares um universal, o que confirma a hipótese acima de que os homens dispõem de um mesmo talento natural, ou seja, de que compartilham uma natureza (humana) que lhes é comum.

[318] Locke (2012d) admite que as crianças geralmente têm tendências que as inclinam para fazerem coisas más. No entanto, ele pontua que o mal não é natural, dado que algumas faltas das crianças têm seu princípio na vontade e só a idade poderá corrigi-la.

> convertido já em um homem, cubra seus desígnios um véu espesso e saiba empregar para consegui-los uma grande variedade de meios[319].

Locke (2012d) conclui que é importante formar desde cedo o espírito da criança através da educação. Para o pensador inglês, as diferenças intelectuais entre os homens, em parte, são provenientes das diferentes educações que eles recebem[320]. Locke (2012d) escreve que os jovens devem acostumar-se desde criança a serem francos e sinceros, a submeterem suas próprias ações à razão e à reflexão. Num outro texto, intitulado *Sobre o emprego do entendimento*, de 1697, nosso autor afirma que a incapacidade de bem julgar do nosso juízo é fruto da ausência de treino: “[...] A incapacidade da grande maioria [de raciocinar bem] se deve ao hábito pernicioso de não exercitar nunca o pensamento; as faculdades de sua mente têm apetite, mas o impulso e a força de que a natureza dispõe só o fazem com exercício” (LOCKE, 2012e, p. 301). Para suprir essa deficiência, consoante Locke (2012e), é preciso que o pai ou o preceptor raciocine com a criança, para que ela treine, desde a tenra infância, sua atenção para as coisas que mais importam aprender.

O educador deve usar a razão com a criança de modo a acostumá-la a raciocinar da melhor maneira possível. A razão, assim como os sentidos, atua na criança desde o seu nascimento. Locke (2012d) julga, porém, que o intelecto é uma faculdade que só amadurece no homem gradualmente. Quando pequena, a criança ainda não desenvolveu de maneira suficiente a sua razão, por isso Locke (2012d) solicita o socorro de pais e mestres para que orientem de maneira justa o seu intelecto. Diante disso, diz-nos o nosso filósofo que não adianta querer ensinar as crianças longos discursos e raciocínios filosóficos, pois a única razão capaz de as

[319] Essa longa descrição do método de observação da criança, seguida de uma estratégia para educá-la, dá-nos a impressão de que o educador deve adaptar-se à criança para construir seu objetivo pedagógico. Todavia, como observa Enguita (2012), a concepção de Locke (2012d) que sinaliza que a mente da criança é uma folha em branco desmente a ideia de que o propósito do educador seja o de adaptar-se exclusivamente às inclinações naturais do infante. Para ele, toda educação é predeterminada em seu método e teleológica em seu objetivo (LOCKE, 2012d). Locke (2012d), confirmando a ideia de Enguita, reforça que conceder à criança uma ampla liberdade natural é importante para que o pai ou preceptor conheça bem o seu temperamento; ele também considera, a partir disso, que é de fundamental importância dirigir a carreira da criança com relação ao futuro e consertar nela algumas inclinações que mais tarde poderão torná-la viciosa (LOCKE, 2012d).

[320] Helvétius (2011), que se proclama discípulo de Locke, sustenta que a educação é o único fator do progresso humano, que as inclinações naturais dos homens são iguais e que as diferenças que podemos perceber entre eles não é produto nem de sua organização nem de sua natureza, e sim frutos da desigual educação que eles recebem. No entanto, Locke (2012d) é cauteloso para não cair no erro de seu discípulo; pois tampouco atribui suficiente preeminência às características hereditárias e à estreita dependência entre o corpo e o espírito. Como enfatiza Enguita (2012, p. 65-66), “A educação aos olhos de Locke tem, antes de tudo, um caráter moral; tem por objeto formar homens que tenham consciência de sua dignidade, munidos de bons hábitos, discretos mais do que instruídos. Locke pertence a esta escola de pedagogos que põe as qualidades morais acima das intelectuais”.

instruir é a educação das coisas sólidas[321]; assim sendo, elas "[...] Não podem conceber a força das deduções largas. As razões que as movem devem ser óbvias, ao nível do seu pensamento, tais que elas possam (se posso dizer assim) sentir e tocá-las" (LOCKE, 2012d, p. 115).

Locke (2012d, p. 115) crê que é necessário que os educadores utilizem um vocabulário próprio com as crianças, mediante o qual elas consigam compreender o seu significado:

> [...] Quando eu digo, por conseguinte, que [as crianças] devem ser tratadas como criaturas racionais, entendo que deveis fazê-las compreender, pela doçura de vossas maneiras, pelo ar tranquilo que guardais através de vossas correções, que o que fazeis é razoável em si, ao mesmo tempo que é útil e necessário para elas; que não é capricho nem paixão ou fantasia aquilo que lhes ordenais ou proibis.

O pensador inglês avalia que o homem é racional, mas nem sempre se utiliza de sua racionalidade (LOCKE, 2012e). Assim, quanto mais cedo exercitar a sua razão, mais claras e verdadeiras serão as suas ideias; "[...] a mente e o corpo só melhoram com a prática, por isso nós não devemos esperar que o entendimento nos leve além do ponto em que nós tenhamos o aperfeiçoado com o hábito" (LOCKE, 2012e, p. 293).

Além das matérias formais que fazem parte do roteiro de estudos e atividades que a educação do gentil-homem deve seguir, Locke (2012d) sublinha a importância da relação entre os sentidos, a razão e os jogos na formação do *gentleman*. Ele salienta que é preciso primeiramente manter o corpo da criança saudável para depois orientar o seu espírito (moralmente) de acordo com os preceitos de uma educação racional[322] (LOCKE, 2012d). O ideal da educação da criança, recomenda Locke (2012d), é fazer dos estudos um jogo, uma diversão, e nunca um trabalho ou uma coisa séria. A educação deve ter um caráter lúdico, recomenda o pensador inglês:

> Sempre pensei que o estudo poderia converter-se em um jogo, em um recreio para as crianças e que havia meio de inspirar-lhes o desejo de aprender se as apresentassem à instrução como uma coisa honrável, agradável, recreativa ou como uma recompensa merecida por haverem feito outras coisas e se, enfim, se tivessem o cuidado de não repreender nem corrigi-las jamais por seu ouvido. (LOCKE, 2012d, p. 208-209).

---

[321] Locke (2012e) apregoa que a criança não deve confundir as palavras com as coisas nem supor que os homens que aparecem nos livros são entidades reais da natureza, basta que, para isso, possa formar ideias claras e concretas dessas entidades.

[322] A tríade corpo-alma-espírito é uma constante no ideal formativo do *gentleman* presente em *Pensamentos sobre educação* e demais escritos que formam esse compêndio de textos. À guisa de exemplo, citamos este pequeno trecho extraído do *Pensamentos sobre a educação*: "Depois de tomar as devidas precauções para conservar o corpo forte e vigoroso, para que possa obedecer e executar as ordens do espírito, a próxima tarefa é a de manter reto o espírito, para que este [se sinta] sempre disposto a não consentir nada que não seja conforme a dignidade e a excelência de uma criatura racional" (LOCKE, 2012d, p. 65).

Junto à ludicidade, uma outra forma de exercitar o espírito da criança é ensiná-la um ofício: “Que a criança aprenda sob vossa direção a dominar suas inclinações e a submeter os seus apetites à razão. Se obtiverdes isto e se, por uma prática constante, fizerdes disso um hábito, tereis chegado à parte mais difícil da vossa tarefa” (LOCKE, 2012d, p. 262). O *gentleman*, diz Locke (2012d), deve aprender um ofício manual; as vantagens desse exercício não estarão apenas na saúde do corpo, mas também no cultivo do entendimento. Contudo, sublinha o pensador inglês, a instrução formal deve ocupar a maior parte dos estudos da criança: “[...] O estudo é o que deve constituir a ocupação mais séria de um cavalheiro” (LOCKE, 2012d, p. 264).

A instrução ocupa várias seções e parágrafos do *Pensamentos sobre a educação*. Nesse escrito, Locke (2012d) posiciona-se criticamente contra a cultura livresca[323]. A aversão aos livros pela criança provém da obrigação de lê-los. Para ele, o gosto pelos livros deve ser despertado como se fosse uma tarefa, e não como uma obrigação da vida social; além do mais, a leitura deve ser tratada como algo prazeroso, um momento lúdico para a criança[324] (LOCKE, 2012d). Locke (2012d) avalia que a leitura deve ser despertada conjuntamente com a curiosidade do aprendiz; a curiosidade no infante deve ser estimulada para remediar a ignorância com que nascemos. Nesse sentido, salienta nosso autor, assim como a autoridade dos mestres, a leitura deve servir para os pequenos para retirá-los da completa imperícia a que estão submetidos por sua condição natural (LOCKE, 2012d).

A instrução deve estimular na criança o bom uso de sua memória[325]. “[...] O hábito de raciocinar [refletir] com frequência impedirá ao seu espírito vagar sem norte e dominará seu pensamento, desviando-lhe de ensinos caprichosos e inúteis” (LOCKE, 2012d,

---

[323] Locke (2012d) diz que a cultura livresca imposta pelos professores nas escolas obriga as crianças a ler livros sem que necessariamente se sintam atraídas para isso. Em *Sobre o emprego do entendimento*, Locke recorre à sua concepção inatista da predisposição natural da mente em raciocinar, anteriormente exposta em seu *Ensaio sobre o entendimento humano*. Ele defende, por exemplo, que a verdade, por si só, não provém das ciências ou dos livros que se lê, ao contrário, a verdade precisa ser encontrada, basta, para isso, que acionemos a nossa razão natural (LOCKE, 2012e). Nesse sentido, afirma Locke (2012e, p. 310): “A leitura só proporciona à mente os materiais do conhecimento; é o pensamento [ou o raciocínio] que faz nosso o que lemos”.

[324] Locke (2012e, p. 317) postula que “[...] o entendimento há de ser empregado com sumo cuidado e laboriosidade no uso dos livros. Sem esse cuidado, será mais uma diversão inocente que uma ocupação proveitosa do tempo, sem que acrescente nada ao nosso conhecimento”. É necessário, complementa o nosso autor, que se siga a cadeia de raciocínios observando a força e a claridade de suas conexões e examinando em que se baseiam: “[...] o conhecimento consiste na percepção da conexão, certa ou provável, das ideias utilizadas nos raciocínios, o conhecimento do leitor não se incrementa somente com o que se percebe; quanto mais veja essa conexão, mais saberá da verdade ou probabilidade das opiniões do autor” (LOCKE, 2012e, p. 318).

[325] Sobre o bom uso da memória, Locke (2012d) sublinha que é salutar que a criança exercite o seu espírito no sentido de conservar passagens de livros que ela leu e que tenha explícitas lições morais referentes às ações virtuosas dos antigos, por exemplo; o seu antípoda, ou seja, o mau uso da memória, vem de um esforço da mente em lembrar aquilo que só com muito esforço ela pode conservar, isto é, que ela guardou apenas por uma mera formalidade (desprovida de sentido) (LOCKE, 2012d).

p. 236). Sobre o método de instrução da criança, Locke (2012d) aconselha que o educador comece pelas noções que lhes são mais sensíveis e mais claras, ensinando-lhe menos coisas possíveis por vez e fixando bem o entendimento em sua cabeça antes de ensinar-lhe outros assuntos. Assim deve proceder o mestre com o ensino da geografia, por exemplo. É preciso que o educador ensine ao aluno o conhecimento dos mapas e as características dos lugares que ele deve conhecer.

> Em minha opinião, convém começar com a geografia; com efeito, o estudo da configuração do globo, a situação e os limites das quatro partes do mundo, dos diferentes reinos e regiões do universo, tudo isto não é mais do que um exercício da memória e dos olhos; e uma criança, [a partir disso,] estará apta para aprender com prazer e a reter esses conhecimentos. (LOCKE, 2012d, p. 237).

O mesmo método – de começar pelo sensível em direção às questões mais complexas – deve servir igualmente para o ensino da história, das leis, da retórica, da lógica e da filosofa natural, observa nosso autor[326].

4.1.2.3 A influência da pedagogia de Locke sobre o *Emílio* de Rousseau

Ao chegarmos a esse momento da influência da pedagogia de Locke sobre o *Emílio* de Rousseau, nosso objetivo é analisar ponto a ponto as propostas educacionais do filósofo inglês para encontrar o que Rousseau absorveu e o que ele negou em sua grande obra pedagógica. Existem duas leituras de Rousseau sobre o *Pensamentos sobre a educação*: a primeira é uma leitura crítica e a segunda é uma leitura conciliatória sob diversos pontos de vista. Nesse sentido, para finalizarmos essa discussão, traremos dois autores com opiniões diametralmente opostas sobre o assunto, trata-se de Jørn Schøsler, em *La position sensualiste de Jean-Jacques Rousseau*, que acredita haver mais pontos de concordância do que de divergência entre ambos os autores; e Édouard Claparède, em *Les idées pédagogiques: J.-J. Rousseau et la conception fonctionelle de l'enfance*, que opõe, sem possibilidade de conciliação, a pedagogia de Locke e Rousseau.

A educação do *gentleman* não é a de um homem de negócios isolado em seu gabinete; Locke, para a educação do gentil-homem, recomenda o convívio social, as viagens, as conversas ao ar livre, entre outros hábitos que, de uma certa forma, possam suscitar assuntos úteis ao seu país. Semelhante recomendação Rousseau faz para o seu fidalgo na

---

[326] Sobre a instrução do *gentleman* e os seus desdobramentos, consultar a Seção XXIV, parágrafos 147 a 195, do livro *Pensamentos sobre a educação* (LOCKE, 2012).

Dissertação, mas não para o Emílio[327]. A diferença de Rousseau para Locke, nesse caso, não é tanto a finalidade de seu projeto de educação, que, em ambos os casos, é a de formar o cidadão, mas o direcionamento da formação da criança a um determinado setor social[328]. A condição do Emílio é mais universal e também mais livre do que a do *gentleman* de Locke. Sua formação não é afeita a uma classe social específica; Emílio é um cidadão cosmopolita sem nação e sem casta. Como diz Hager (2001, p. 640), "*Émile est un citoyen du devenir*".

Formar o homem através da criança é uma preocupação comum a Locke e a Rousseau. O autor inglês, assim como o suíço, não tem a intenção de encher a cabeça das crianças com livros ou de dar longas explicações científicas para elas. Assim como Rousseau no *Emílio*, Locke no *Pensamentos sobre a educação* quer privilegiar a educação moral da criança, e não apenas a sua instrução[329]. Para ambos, é mais importante formar o homem do que um erudito[330]. No entanto, a crítica de Rousseau a Locke feita no *Emílio* é a de que as crianças adquirem valores morais lentamente[331]. A formação de costumes éticos precocemente na mente da criança é um erro, avalia Rousseau, porque a criança ainda pequena (como acha possível Locke) não tem condições de distinguir o que é certo e o que é errado. Sobre isso, diz-nos Rousseau (2014, p. 91): "[...] Conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisas para uma criança".

A preocupação com a saúde dos bebês e os cuidados com a sua alimentação e com as suas roupas são orientações que Rousseau absorveu da referida obra de Locke. Uma boa constituição física é a preparação para uma boa formação do espírito, por isso tanto Locke como Rousseau acreditam que exercitar o corpo da criança – deixar livres os seus movimentos – é um passo para formar bem o seu intelecto. "[...] O sábio Locke, o bom Rollin, o douto

---

[327] A exceção é o Livro V do *Emílio*, em que o pupilo de Rousseau está prestes a ingressar definitivamente na vida social. Nesse caso, Emílio é um homem maduro que está sendo habilitado pelo seu mestre a conviver nos grandes centros urbanos, como Paris, e não uma criança como aquela de Locke.

[328] Para Humblé (1988, p. 95), Locke "[...] quer encontrar o melhor método de se formar um cidadão. Não é por acaso que ele dedica tantas páginas às 'boas maneiras' [e] a como se comportar em sociedade". Locke (2012d) afiança que não há nada, com efeito, que convenha mais a um cavalheiro nem que o seja mais útil em todas as circunstâncias da vida que saber em toda ocasião falar bem oportunamente, dissertar sobre questões práticas e saber tratar dos negócios da família.

[329] Privilegiar o ensino das boas práticas morais não significa, principalmente para Locke, como vimos, excluir a instrução formal das atividades educacionais da criança. Ao contrário, como dito antes, "[...] O estudo é o que deve constituir a ocupação mais séria de um cavalheiro" (LOCKE, 2012d, p. 264).

[330] A crítica à educação livresca é comum a Locke e a Rousseau. Por isso, a pedagogia de ambos não tem o interesse de formar um erudito. Locke (2012d, p. 131) chega a asseverar que "[...] Não é necessário que o seu aluno seja um perfeito erudito nem que possua a perfeição em todas as ciências, basta que o pequeno cavalheiro tenha um ligeiro conhecimento, mediante pontos de vista gerais ou de opiniões abreviadas".

[331] O momento propício para as aquisições morais, segundo Rousseau, é entre os 15 e os 20 anos de idade. Nessa época, o adolescente aprende as primeiras lições de sociabilidade, sente suas primeiras paixões, experimenta a beneficência e estuda, pela primeira vez, noções de história e de religião.

Fleury, o pedante de Crouzas, tão diferentes entre si em tudo o mais, concordam todos neste único ponto: exercitar bastante o corpo das crianças", descreve-nos Rousseau (2014, p. 150).

A ideia de se criar hábitos para os pequenos é encarada positivamente por Locke e de maneira parcialmente negativa por Rousseau. Para Locke, o pai deve treinar o filho para interiorizar nele as boas práticas morais. Hábito significa, nesse sentido, tornar natural para a criança a prática do bem. Rousseau considera o hábito, principalmente em educação, como algo ruim[332]. A educação como hábito é aquilo que no homem contraria a sua força e abafa a sua natureza (ROUSSEAU, 2014). Locke vê no hábito um exercício de repetição imposto pelo educador; os valores morais são inculcados nas crianças pelos adultos para que esses preceitos sejam para elas algo simples e natural. Contudo, apesar de Rousseau ser um crítico dos hábitos educacionais e ser contra o "método de repetição" caro a Locke, devemos lembrar que todos os passos do Emílio são observados e previamente planejados pelo seu *gouverneur*, que, por sua vez, segue e imita a natureza. Emílio, portanto, obedece a um hábito sem perceber que o obedece.

> Não há sujeição perfeita do que a que conserva a aparência da liberdade; assim se cativa a própria vontade [...]; ela [a criança] só deve fazer o que quer, mas só deve fazer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer. (ROUSSEAU, 2014, p. 140).

O educador não deve ser um censor da criança, mas deve lhe indicar bons caminhos para o seu desenvolvimento físico e intelectual. A criança, para Locke, como vimos, depende da razão dos pais, e a de Rousseau, mesmo sendo observada, orienta-se por conta própria. Ao contrário do educador de Locke, o *gouverneur* de Rousseau deixa que Emílio erre, caia e se fira e faz com que ele, por conta própria, raciocine sobre os seus erros, nunca o repreende ou o deixa de castigo, como faz o adulto responsável pela educação da criança de Locke. Se o educador de Locke consegue a submissão da criança através da autoridade, o

[332] Apesar de Rousseau referir-se na maior parte do tempo aos "hábitos" como uma coisa ruim, principalmente quando se reporta à educação das crianças, a palavra "hábito" adquire outros sentidos em sua obra. No *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau declara que as ciências não são apenas consequências diretas dos vícios sociais, elas também engendram a decadência dos costumes. O gosto pelas letras desfibra os corpos e as almas. Essa cultura inventa a polidez, torna os hábitos efeminados, ao mesmo tempo que subtrai a coragem dos homens. Consoante Rousseau (1999c), hábito é sinônimo de bons costumes e é proveniente da tradição popular. A difusão das ciências representa um risco a essa moral positiva. No *Discurso sobre a origem das desigualdades*, Rousseau proclama que o hábito, na *jeunesse du monde*, foi fundamental para a formação das famílias. A juventude do mundo, sob a óptica rousseauniana, como vimos, foi o momento mais feliz da sociabilidade humana, e o hábito foi decisivo nesse processo. Finalmente, no *Contrato social*, Rousseau postula que a instrução pública é fruto, de um lado, dos costumes e das opiniões que são produzidos pelos hábitos cotidianos e, do outro, dos princípios de moral que estão desde sempre gravados no coração dos homens. Hábito traz, para Rousseau, a positividade da tradição e dos bons costumes tanto nessa obra como no *Primeiro discurso*, conforme constatamos.

gouverneur do Emílio o faz imitando a natureza, sempre impassível e serena. Como observa Cerizara (1990, p. 108):

> Como a proposta da educação rousseauniana pauta-se por uma relação contratual entre a criança e o governante, ela pressupõe a igualdade de direitos e deveres, embora distintos para cada um. Pressupõe, principalmente, a garantia do respeito mútuo, do direito ao erro e do dever da reparação. Nada é predeterminado, tudo é construído numa tentativa pedagógica de harmonizar a especificidade da criança com as influências do meio, com as generalidades do desenvolvimento humano.

O controle dos desejos ou dos impulsos naturais da criança é uma preocupação comum a Locke e a Rousseau. Nada oferecer à criança que não lhe seja necessário, isto é, a criança não terá nada por diversão ou luxo, e sim por necessidade[333]. Acostumando desde cedo o pequeno a não ter nada além do que é importante ter, pais e professores não excitam a sua imaginação, ou seja, não causam o desequilíbrio entre as suas forças e os seus desejos. "[...] acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder", pontua Rousseau (2014, p. 58). O exemplo do jardineiro Robert e de sua propriedade é pródigo nisso. No Livro II do *Emílio*, o preceptor, Emílio e o jardineiro, depois de uma longa discussão sobre os limites da propriedade e do seu uso, chegam à conclusão de que a terra deve pertencer ao primeiro ocupante.

> Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre os arroubos de alegria. Aumento ainda mais essa alegria dizendo-lhe: 'Isto lhe pertence'. E explicando-lhe então a palavra pertencer, faço-a perceber que colocou ali seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim, que naquela terra existe algo que é dela mesma [...]. (ROUSSEAU, 2014, p. 105).

Essa é, aliás, a teoria de Locke em seu *Segundo tratado sobre o governo civil*, que diz que a propriedade é de posse exclusiva do trabalhador quando este empregou o trabalho do seu corpo, em geral, e o de suas mãos, em particular, no cultivo da terra.

Assim como Locke acredita que a virtude só se adquire com o sofrimento e a privação do prazer, Rousseau não se afasta do seu mestre. No Livro I do seu *Emílio*, Rousseau sinaliza que as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor. Não tendo desenvolvido ainda a imaginação e a memória, tudo de que a criança dispõe para perceber o mundo advém de suas sensações (ROUSSEAU, 2014). Assim sendo, acostumando-as cedo a ver e a tocar objetos dantescos, elas não se assustarão com qualquer coisa com que se deparem no futuro.

---

[333] Rousseau (2014, p. 83) evidencia que "[...] Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança. Nada concedei a seus desejos porque ela o pede, mas porque precisa".

> Quero que a habituem a ver objetos novos, animais feios, repelentes, esquisitos, mas aos poucos, de longe, até que se acostume e, de tanto vê-los serem pegos pelos outros, também ela, enfim, pegue-os. Se durante a infância viu sem temor sapos, serpentes, camarões, quando adulto verá sem horror qualquer animal. Já não há objetos horrendos para quem os vê todos os dias. (ROUSSEAU, 2014, p. 50).

A princípio, Locke e Rousseau concordam que a educação baseada nos exemplos é a mais apropriada para as crianças. Nunca ensinar nada para a criança através de sermões é ponto pacífico entre ambos. Fortemente influenciado por Locke na *Dissertação*, Rousseau acredita na emulação dos exemplos provenientes da sociedade. Entretanto, no *Emílio*, Rousseau muda sua perspectiva quanto a isso[334]. Nessa obra, a sociedade é o parâmetro que deve ser evitado. Rousseau, diferentemente de Locke, evita introduzir Emílio na convivência social, visto que é a sociedade (literalmente, como uma reunião entre homens) que produz o mal. Emílio só deve conviver entre os homens quando suas faculdades, que incluem a memória, a imaginação, a razão e o sentimento interior, estiverem plenamente desenvolvidas. Para Rousseau (2014), Locke introduz precocemente a criança na vida em sociedade, sem que ela reúna condições intelectuais (de amadurecimento da razão) para isso. Ele perfila que: "A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]" (ROUSSEAU, 2014, p. 91).

Sobre as palavras (*les mots*) e as coisas (*les choses*), Locke e Rousseau concordam que uma imagem vale mais do que longos sermões. Não obstante, a imagem serve a Locke, pensa Rousseau, como um substituto da experiência. O exemplo das *Fábulas* de Esopo ou mesmo do ensino da cartografia é o suficiente para Rousseau afirmar que uma imagem em momento algum pode substituir a experiência sensível. Rousseau critica a educação abstrata de Locke, que quer ensinar para as crianças o que é o mundo por intermédio dos mapas. Destarte, no Livro II do *Emílio*, ele nos diz:

> Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representantes não são nada. [...] Julgando ensinar-lhe a descrição da terra, só lhe ensinamos a conhecer mapas [...]; ela não concebe que existam em outra parte que

---

[334] Acerca disso, Cerizara (1990, p. 97) assinala que no *Emílio* "Rousseau volta a censurar a educação praticada à época, exatamente porque se calcava na rivalidade, no ciúme, na inveja, na vaidade, na avidez, no temor vil etc. E esses instrumentos pervertem a alma, antes mesmo de se formar o corpo. O alvo desse ataque parece ser os jesuítas, famosos por utilizarem a emulação entre seus alunos como meio de prepará-los para o convívio social". Embora Rousseau (2014, p. 549) exalte a importância do exemplo, quando declara: "[...] O exemplo! O exemplo! Sem ele nada conseguimos junto às crianças", Cerizara (1990) tem razão quando indica que o pensador suíço quer evitar o exemplo de educação fornecida pelos seus contemporâneos. Talvez, nesse sentido, Rousseau seja o cultor do modelo da tradição e dos bons exemplos dos antigos, mesmo sabendo que estes não mais se repetirão. Sobre isso, ver a imagem construída por Hager (2001) do novo cidadão rousseauniano, individualista e, ao mesmo tempo, cosmopolita; diferente do antigo cidadão de Esparta e de Roma.

> não sobre o papel que lhe mostramos. Que é o mundo? É um globo de papelão. Esta é precisamente a geografia das crianças. Afirmo que, depois de dois anos de estudo do globo e da cosmografia, não há uma só criança de dez anos que, com as regras que lhe forneceram, saiba ir de Paris a Saint-Denis. (ROUSSEAU, 2014, p. 123).

Ainda sobre isso, Rousseau (2014, p. 135) acusa Locke de querer substituir o desejo de aprender da criança, através do seu interesse sensível, por dados abstratos:

> Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam--se escrivaninhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido; o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança e depois deixai vossas escrivaninhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá.

O método utilizado por Rousseau e Locke para a educação das crianças é semelhante. Observar os pequenos para bem conduzir a sua educação e respeitar o seu temperamento natural são as estratégias pedagógicas adotadas por ambos, informa-nos Humblé (1988). Como vimos, o comportamento da criança, assim como o da natureza, é constante e observável, por isso é passível de uma mediação pedagógica. Nossos autores julgam que os pais e os preceptores devem extrair das suas observações sobre as crianças o que nelas é natural e o que nelas é factício. No entanto, quanto às consequências do método, os autores divergem. Locke acredita que se deve punir severamente o choro da criança que é artificial; Rousseau diz que o desprezo é a melhor resposta para isso. Para prevenir atitudes erradas dos pequenos, Locke (2012d, p. 146) aconselha que os adultos raciocinem com as crianças: “Acostuma, pois, a criança desde muito cedo a consultar sua razão”. Rousseau (2014, p. 90), ao contrário, postula que a razão é uma faculdade progressiva e que o adulto não deve apresentar à criança assuntos que ela ainda não tem condições de entender:

> Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras [...]. A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isto é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas [...].

“Sede razoável e não raciocineis com vosso aluno”, é o que diz Rousseau (2014, p. 97) no *Emílio*.

Uma outra questão que chama a atenção de Locke e de Rousseau é a do temperamento natural das crianças. Locke não é claro sobre isso. Em *Pensamentos sobre a educação*, ele assevera que a diferença das faculdades intelectuais entre os homens é produto

da educação; outras vezes, nessa mesma obra, ele ressalta que existem capacidades comuns aos seres humanos (o que forma entre eles um universal), mas que são particulares a cada indivíduo. Rousseau, tanto n'*A nova Heloísa* como nas *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*, concorda com essa segunda assertiva do pensador inglês; ele acredita que os homens possuem temperamentos e capacidades diferentes e que essa constituição interna determina as desigualdades intelectuais entre eles.

A ideia de Locke referente a um universal ligado a um particular (ou seja, a um indivíduo) também é bem aceita pelo genebrino; basta lembrarmos que o seu conceito da vontade geral recorre ao sentimento interior, que é particular a cada indivíduo e universal porque é extraído das relações humanas. Uma outra concordância entre Rousseau e Locke é a de que existe no homem uma disposição natural para o raciocínio. É possível que Rousseau tenha extraído do *Ensaio sobre o entendimento humano* e do *Pensamentos sobre a educação* sua concepção acerca da razão sensitiva e da razão intelectual. Porém, Rousseau é um crítico contumaz do método pedagógico do pensador inglês, isto é, do "raciocinar com as crianças". Sobre isso, n'*A nova Heloísa*, Rousseau profere (1994a, p. 495) que:

> [...] Quando se é obrigado a justificar-lhes as coisas que não estão em condições de compreender, atribuem ao capricho a conduta mais prudente, logo que ela estiver acima de seu alcance. Numa palavra, o único meio de torná-las dóceis à razão não é o de raciocinar com elas, mas o de bem convencê-las de que a razão está acima da sua idade, pois nesse caso a supõem no lado em que devem estar, ao menos que não se lhes dê justo motivo para pensar de outra maneira.

Raciocinar com as crianças é treinar suas capacidades cognitivas antes do tempo, pensa o autor do *Emílio*. Não que as crianças não raciocinem, entretanto, acredita Rousseau, todo seu interesse é voltado para as coisas imediatas e sensíveis. Não falar nada que elas não entendam, como vimos, é uma das principais máximas pedagógicas de Rousseau.

A razão amadurece no homem gradualmente, concordam Locke e Rousseau. Locke (2012e, p. 323) assinala que: "[...] O entendimento há de empregar-se gradual e imperceptivelmente nas partes difíceis do conhecimento, que põem à prova a força do pensamento; com esse procedimento gradual, nada resulta demasiadamente duro". Rousseau (1994a, p. 486) afirma algo semelhante: "A razão somente começa a formar-se ao final de vários anos e quando o corpo tiver adquirido uma certa consistência. É intenção da natureza, portanto, que o corpo se fortifique antes que o corpo se exerça". No entanto, Rousseau acha contraditório Locke reconhecer que a razão é uma faculdade que se desenvolve gradualmente

e, ainda assim, prescrever a leitura para as crianças[335]. Não esqueçamos que Locke acha necessário para a formação do seu *gentleman* que a educação formal tome a maior parte do seu tempo. Por isso, prescreve para ele, ainda criança, o estudo das línguas estrangeiras, da aritmética, da retórica e da filosofia natural, entre outras matérias convencionais. A idade da razão só chegará para o Emílio entre os 20 e os 25 anos e a da leitura (de um único livro, que é *Robinson Crusoé*) entre os 12 e os 15 anos.

Em outras questões igualmente importantes, Rousseau é concorde com Locke, como a ideia de que a razão da criança se forma pelo sentir e pelo tocar, a educação como diversão e brincadeira[336], o aprendizado de um ofício[337] e o método de educar indutivamente a criança, ou seja, do sensível para o complexo. No entanto, entre Locke e Rousseau existem duas interpretações possíveis: uma que os aproxima mais dos que os afasta e outra que não aceita reconciliação entre as duas teorias. A primeira é de Schøsler (1978, p. 84-85), que avalia que entre os dois pensadores o que existe é um alinhamento teórico:

> [...] parece legítimo dizer que Rousseau, por sua pedagogia – como por sua epistemologia e por sua ética –, foi tributário do empirismo de Locke [...]; a famosa tese da igualdade natural dos espíritos [de Helvétius] provoca a crítica de Rousseau; [...] Rousseau, por sua parte, mais fiel às reservas exprimidas por Locke, afirma a diferença inata dos temperamentos [...]; Locke se recusa a reduzir a natureza humana aos hábitos contraídos pela educação. Ao contrário, insiste muitas vezes sobre o fato de que o homem traz desde o nascimento um temperamento particular, o qual é necessário adaptar à educação [...]; [Rousseau], para refutar explicitamente a tese igualitária de Helvétius [...], sustenta a tese de uma diversidade natural dos espíritos [...]; nem Rousseau nem Locke se contradizem quando tratam da origem do caráter: o homem nasce com um certo temperamento, mas o caráter moral se cria na educação pelos hábitos que nós devemos formar na criança!

A outra perspectiva, a de Claparède (1912), aponta que Locke, no seu *Pensamentos sobre a educação*, dá saltos na educação da criança que são imperdoáveis para Rousseau. Por exemplo, diz Claparède (1912, p. 413):

---

[335] Para Locke (2012d), a aversão aos livros pela criança aparece devido à obrigação que ela tem de lê-los. O filósofo inglês explica que o gosto pelos livros deve ser despertado como se fosse uma tarefa, e não percebido como uma obrigação da vida social; para isso, essa atividde deve vir intercalada de brincadeiras. Uma outra estratégia encontrada por Locke (2012d) para fazer a criança gostar de ler vincula-se à recomendação de que os pais dediquem três ou quatro horas do seu dia para as leituras junto aos seus filhos.

[336] Embora Rousseau acredite ser importante que a criança aprenda ciências como se fosse uma "brincadeira", ele condena o método de Locke de fazer desta uma recompensa para os estudos. Assim se manifesta Rousseau (2014, p. 113): "Fazei que, diz Locke, as crianças sejam convencidas pela experiência de que o liberal é o mais dotado. Isso torna a criança liberal na aparência e avara de fato. Diz ele também que assim as crianças contrairão o hábito da liberalidade. Sim, mas de uma liberalidade usurária, que dá um ovo para ter um boi. Mas, quando se trata de dar simplesmente adeus a um hábito; quando se deixa de lhes devolver, logo elas deixarão de dar. É preciso considerar mais o hábito da alma do que o das mãos. Todas as outras virtudes que ensinamos às crianças parecem-se com essa. E é pregando-lhes essas sólidas virtudes que gastamos seus jovens anos na tristeza! Essa não é uma educação sábia!".

[337] É interessante notar que tanto Locke como Rousseau sugerem a seus pupilos o aprendizado de um ofício. No entanto, observa Humblé (1988), Locke vê o ofício manual como um passatempo do cavalheiro, enquanto Rousseau vê no ofício um meio para que Emílio possa ganhar o pão.

> [...] Locke começa reiterando a impressionabilidade do cérebro, graças ao qual 'nós podemos dirigir o espírito das crianças do lado que nós queremos', e [depois] ele passa imediatamente à 'saúde dos corpos', perdendo-se na quantidade de detalhes que ele aborda sobre os jogos de sorte. [...] Locke insiste sobre a necessidade de formar cedo as características das crianças. Em seguida, ele passa aos castigos, às recompensas, à necessidade de um governante, etc.

Para Claparède (1912), Locke deu preceitos antes de ter sondado a natureza da criança. Locke, pensa o intérprete, não avaliou suficientemente a criança, colocando-a como coadjuvante de seu próprio processo de formação. Claparède (1912) julga que Locke deu mais importância à sua teoria do que atenção à criança mesmo, ou seja, explicou a criança não pela criança, mas aprioristicamente, através do seu arcabouço teórico, isto é, "[...] Ele colocou o carro na frente dos bois" (CLAPARÈDE, 1912, p. 413).

Em nossa opinião, as perspectivas de Schøsler e Claparède, ainda que antagônicas, não são incoerentes entre si. De fato, o tratado de Locke sobre educação não é rico de exemplos como é o *Emílio* de Rousseau. Também não é minucioso em descrever as diversas fases do desenvolvimento humano e os detalhes que anunciam a passagem de um momento a outro desse desenvolvimento. O pensador suíço, de fato, é perspicaz na sua análise não apenas do comportamento infantil, mas do homem em todas as suas fases, algo com que efetivamente Locke não se preocupou no *Pensamentos sobre a educação*[338]. Os "saltos" na pedagogia de Locke a que Claparède se refere são menos um descuido do filósofo inglês do que uma preocupação real de sua teoria acerca da educação. Contudo, falta a Claparède uma análise mais apurada das ligações entre Locke e Rousseau. Malgrado os desacordos, Rousseau tem na obra pedagógica de Locke e em seu *Ensaio sobre o entendimento humano* duas fontes de inspiração. Schøsler tem razão quando interliga diversos pontos da filosofia de Locke às teorias de Rousseau (embora não perceba de maneira mais apurada os diversos desacordos entre as duas teorias), o caso da teoria natural dos temperamentos é um exemplo disso.

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, Rousseau tem um método de apropriação da leitura que lhe é peculiar. Primeiro ele lê, depois pensa sobre o que leu, sem imiscuir seus pensamentos aos do autor, só depois julga o que considera sensato ou não para a sua filosofia. Rousseau não dá um tratamento diferente à obra de Descartes. Embora o autor do *Discurso do método* não tenha escrito um livro específico dedicado ao tema "educação",

[338] Rousseau reconhece isso no *Emílio*. No início do Livro V de sua grande obra sobre a educação, Rousseau (2014, p. 515) diz que Locke abandona o seu fidalgo na hora do casamento: "Não é bom que o homem esteja só, e Emílio é homem; prometemos-lhe uma companheira, é preciso dar-lhe. Essa companheira é Sofia. Onde mora? Onde a encontraremos? Para encontrá-la, é preciso conhecê-la. Saibamos primeiro o que ela é e assim poderemos saber mais dos lugares que habita, e, quando a tivermos encontrado, nem tudo estará feito. *Já que nosso jovem fidalgo*, diz Locke, *está prestes a se casar, já é hora de deixá-lo junto à sua amada*. E assim ele termina sua obra. Quanto a mim, que não tenho a honra de educar um fidalgo, evitarei imitar Locke neste ponto".

Rousseau apreendeu no movimento interno das obras do seu mestre como se constitui a passagem que vai da dependência à autonomia do espírito. Da estrita sujeição à educação das escolas à sua independência intelectual, Rousseau acompanhou a ascese espiritual de Descartes no decorrer de seus vários escritos.

4.1.3 O racionalismo como movimento constitutivo da formação do Emílio

Descartes, como constatamos, não escreveu um livro específico sobre "educação". Contudo, para um leitor atento de suas obras, como foi Rousseau, não é difícil perceber que existem referências a processos educacionais que são significativos, até mesmo sob o ponto de vista pedagógico, no decorrer de seus escritos. Quatro são os movimentos mais perceptíveis desses processos educacionais na obra de Descartes: o primeiro situa-se na "Regra II" da obra *Regras para a orientação do espírito*; o segundo encontra-se na "Parte I" do *Discurso do método*; o terceiro está nas "Respostas" de Descartes às "Segundas objeções" feitas às suas *Meditações*; e o quarto localiza-se no "Prefácio" escrito por Descartes à tradução francesa do escrito intitulado *Princípios de filosofia*. O objetivo deste ponto de discussão é acompanhar esse percurso educacional do pensador francês, aliando, com isso, o ponto em que possivelmente a formação do Emílio possa ter sido influenciada pelo discurso cartesiano. Para tanto, este momento do trabalho será dividido em seis partes, cinco dedicadas aos escritos de Descartes e uma, a última, às influências deste sobre a educação do Emílio.

4.1.3.1 Do elogio à escolástica à necessidade de "subtrair a mão à palmatória": o entreato da "Regra II"

Descartes (2012, p. 5) principia a obra *Regras para a orientação do espírito* afirmando que "Toda ciência é um conhecimento certo e evidente". Ele sinaliza que um homem que duvida de muitas coisas não é mais douto do que outro que nunca pensou sobre elas; ao contrário, o primeiro é até menos sábio do que aquele que em tempo algum se atreveu de tudo duvidar, sem condições de construir algo verdadeiro. Por isso, "[...] é melhor nunca estudar do que ocupar-se com objetos tão difíceis, que, sem poder distinguir o verdadeiro do falso, sejamos forçados a admitir como certo o que é duvidoso, pois então não há tanta esperança de aumentar a instrução quanto há perigo de diminuí-la" (DESCARTES, 2012, p. 5). Descartes (2012, p. 5-6) rejeita todos os conhecimentos que são apenas prováveis e declara que "[...] se deve confiar somente no que é perfeitamente conhecido e do qual não se pode duvidar".

Nessa parte de seu livro, percebe-se claramente a crítica que o pensador francês desfere contra os letrados: “[...] Talvez os letrados se persuadam de que há bem poucos desses conhecimentos [muito acessíveis], porque um defeito comum ao gênero humano lhes fez negligenciar/descuidar de lhes dirigir a reflexão, como demasiado fáceis e ao alcance de cada um” (DESCARTES, 2012, p. 6). Para Descartes (2012), esses conhecimentos das coisas cotidianas, ou das pequenas coisas, são muito numerosos; os letrados pensam chegar a uma verdade absoluta das coisas quando só alcançam sua mínima parte, ou seja, um conhecimento provável sobre elas. Descartes (2012) pensa ser necessário duvidar do “conhecimento seguro” e, ainda mais, desfazer-se da acomodação do senso comum, mesmo em matéria de ciência.

Descartes (2012, p. 7) condena a constante disputa dos filósofos sobre as questões[339]:

> [...] toda vez que dois homens formulam sobre a mesma coisa juízos contrários, é certo que um ou outro, pelo menos, esteja enganado. Nenhum dos dois parece ter mesmo ciências, pois, se as razões de um fossem certas e evidentes, ele as poderia expor ao outro de maneira que acabasse por lhe convencer o entendimento.

Para o filósofo francês, a verdade é clara e evidente e as disputas entre os letrados só mostram o quanto suas opiniões são verossímeis e não atingem uma ciência perfeita.

Descartes (2012, p. 7), apesar das objeções aos dialéticos[340], não dispensa elogios à maneira de filosofar nas escolas:

> Entretanto, nem por isso condenamos a maneira de filosofar encontrada até aqui pelos outros, e, entre os escolares, a maquinaria dos silogismos prováveis, totalmente adaptada às suas guerras. São, de fato, exercícios para os espíritos das crianças e um meio de emulação para fazê-las progredir: é bem melhor formá-las com opiniões semelhantes, ainda que sejam aparentemente incertas por causa das controvérsias dos eruditos, do que abandoná-las a si mesmas.

O filósofo francês, como podemos perceber, vê a necessidade de guias para as crianças, tendo em vista que na infância elas são dominadas quase que exclusivamente pelos sentidos e não têm a capacidade de usar adequadamente a razão[341].

---

339 Sobre as questões, as compreendidas e as incompreendidas, Descartes fala sobre elas no final da “Regra XII” e continua nas Regras seguintes.

340 Ao escrever sobre o método dos dialéticos que nos levam a conhecer as coisas, a saber, a experiência e a dedução, Descartes (2012) sinaliza que suas experiências que versam sobre as coisas são amiúde enganosas, ao passo que a dedução, ou a operação pura pela qual se infere uma coisa de outra, pode decerto ser omitida quando não a percebemos, mas jamais pode ser malfeita pelo entendimento, mesmo o menos razoável. Assim se posiciona o filósofo: “[...] bem pouco úteis, parece-me, são os vínculos mediante os quais os dialéticos pensam governar a razão humana, conquanto, não o nego, sejam muito apropriados para outros usos” (DESCARTES, 2012, p. 9). Sobre isso, Oliveira (2006, p. 6) ressalta que “[...] Descartes afirma que a defesa do conhecimento certo e evidente não condena, todavia, nem a maneira de filosofar encontrada até aqui (*hactenus*) pelos outros nem a maquinaria dos silogismos prováveis (*probabilium syllogismorum tormenta*) perfeitamente adaptada para as disputas que travam os escolásticos”.

341 No tocante a isso, Descartes (2007, p. 102-103) apostila que, “Quando, finalmente, atingimos o completo uso da razão e a nossa alma, já não mais sujeita ao corpo, faz esforços por bem ajuizar as coisas e conhecer a sua

> [...] Talvez sem guia fossem elas a precipícios, mas, enquanto caminharem sobre as pegadas de seus mestres, mesmo afastando-se por vezes do verdadeiro, ainda assim, contudo, seguirão um caminho mais seguro, pelo menos no sentido de que eles já obteveram a aprovação de homens mais avisados. (DESCARTES, 2012, p. 7).

Descartes (2012) critica aqueles espíritos que abusam do ócio. Para ele, aqueles que não se dedicam ao trabalho sério de descobrir a verdade, entregando-se primeiramente aos lazeres, negligenciam as coisas mais simples e se envolvem em caminhos ardilosos, nos quais, com muita engenhosidade, se enredam em conjecturas extremamente difíceis. E, "[...] depois de numerosos trabalhos, apercebem-se, afinal, de uma maneira tardia, de que somente engrossam a multidão de dúvidas sem ter adquirido nenhuma ciência" (DESCARTES, 2012, p. 8).

Na "Regra II", Descartes recorda do seu tempo de colegial. Ele refere-se, de maneira elogiosa, à educação escolástica que recebeu em *La Flèche*, onde estudou por nove anos (DESCARTES, 2012). No entanto, mais amadurecido, Descartes (2012) declara sua emancipação espiritual: ele diz que é preciso subtrairmos nossa mão à palmatória e nos desvencilharmos do jugo dos mestres se quisermos "[...] fixar para nós mesmos regras que nos ajudem a alcançar o topo do conhecimento humano [...]" (DESCARTES, 2012, p. 7).

Em síntese, na "Regra II", Descartes assinala a maneira de filosofar dos medievais e a maquinaria dos "silogismos prováveis" dos escolásticos; para ele, tanto uma quanto a outra são instrutivas para as crianças. O que nosso autor pretende é fazer de suas *Regras* um exemplo para que no futuro, quando maduros, os indivíduos possam *per se* subtrair a mão à palmatória e atingir o ponto mais alto do conhecimento, seguindo um caminho semelhante ao dele. Na referida obra, embora procure emancipar-se, Descartes (2012) encontra-se preso ao medievalismo escolástico; este é o primeiro movimento de sua concepção acerca da educação.

4.1.3.2 O rompimento gradual com a escolástica e a formação intelectual do jovem Descartes na "Parte I" do *Discurso do método*

A "Parte I" do *Discurso do método* pode ser dividida em três momentos: o primeiro, em que se encontra uma introdução à temática da obra e são apresentados os seus objetivos (§§1-5); o segundo, em que Descartes apresenta a sua trajetória escolar e a crítica a esse percurso (§§6-14); e o terceiro, em que Descartes afirma o rompimento com seus mestres e a sua decisão em estudar a partir de si mesmo (§§14 e 15). Como perceberemos, Descartes

---

natureza, ainda que notemos que os juízos que tínhamos feito, quando crianças, possuem muitos erros, temos, não obstante, muita dificuldade em nos livrarmos deles completamente [...]; tão forte é o poder que sobre nós exerce a opinião já aceita".

gradualmente irá se descolando dos ensinamentos e pressupostos da formação ofertada pelas escolas através de uma análise de sua trajetória escolar.

O bom senso parece ser a coisa mais bem distribuída no mundo, pois cada um pensa estar tão bem provido dele que não deseja mais bom senso do que tem. É assim que Descartes inicia a "Parte I" do *Discurso do método*. Por bom senso, o pensador francês entende: "[...] o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso [...]; [que] é por natureza igual em todos os homens" (DESCARTES, 2009a, p. 5). Consoante Descartes (2009a), a diversidade das nossas opiniões não decorre do fato de alguns homens serem mais razoáveis do que outros, mas somente de que conduzimos nossos pensamentos por diversas vias e não consideramos as mesmas coisas como os demais, já que "[...] não basta ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem[342]" (DESCARTES, 2009a, p. 5).

Descartes confessa que, quanto a si mesmo, ele jamais presumiu que o seu espírito[343] fosse superior ou mais perfeito que o dos outros homens. No entanto, ele considera que desde a juventude[344] teve a sorte de ter formulado para si mesmo um método de estudo que lhe ofereceu um meio de aumentar gradativamente seu conhecimento e de elevá-lo pouco a pouco a um nível mais alto do que a mediocridade de seu espírito e a curta duração da sua vida lhe permitiriam alcançar. O objetivo do seu *Discurso* é mostrar sua vida num quadro para que todos possam se instruir a partir dele. Descartes (2009a) não deseja com isso dar preceitos para ninguém, o que seria presunção da sua parte, mas fazer do seu método de elevação gradual do conhecimento um modelo para que as pessoas, de um modo geral, pudessem extrair dele algum proveito possível.

O autor do *Discurso* nos conta que foi alimentado através das letras desde a infância e sempre acreditou que delas, conforme sugerido pelos seus mestres, poderia extrair um conhecimento claro e seguro de tudo o que era útil à vida. Foi assim que nutriu um imenso desejo de aprendê-las (DESCARTES, 2009a). Porém, Descartes (2009a, p. 10-11) relata que,

---

[342] Gilson (2011, p. 5-6) afirma que "[...] O caráter mais aparente da reforma cartesiana é justamente substituir uma confiança exclusiva nos dons do espírito pela arte de conduzir a razão de evidências em evidências. O método diminui, pois, a desigualdade dos espíritos sem chegar, no entanto, a suprimi-la".

[343] Sobre isso, Gilson (2011, p. 6) assinala que "O espírito se distingue da razão por englobar, além da razão propriamente dita, ou faculdade de discernir o verdadeiro do falso: a memória, a imaginação e todas as outras faculdades que contribuem para o exercício do pensamento. Portanto, pode haver desigualdade dos espíritos ainda que haja igualdade das razões, e é o que demonstra esse parágrafo".

[344] Gilson (2011, p. 7) lembra que, "Desde seus anos de colégio, Descartes colocava em prática certas maneiras de pensar, das quais as regras do método seriam apenas as fórmulas abstratas. Cada vez que o título de um livro lhe prometia uma nova descoberta, ele se esforçava por descobri-la sozinho e sem ler o livro. Depois de ter obtido êxito várias vezes, o jovem Descartes concluiu que ele não refletia ao acaso, como faziam os outros, mas que a experiência o fizera encontrar regras precisas para descobrir a verdade. É dessas 'considerações' e 'máximas' que mais tarde ele deduzirá seu método. Originado de uma codificação da prática, é pela prática que ele será aprendido".

assim que terminou o seu ciclo de estudos em *La Flèche e Poitiers*, mudou inteiramente de opinião quanto aos estudos que lhe foram oferecidos:

> Pois encontrava-me enredado em tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tirado outro proveito, ao procurar instruir-me, a não ser o de ter descoberto minha ignorância. E, no entanto, estava numa das mais célebres escolas da Europa, onde pensava que devia haver homens sábios, se é que os há em algum lugar da Terra. Nele aprendera tudo o que os outros aprendiam; e, mesmo não tendo me contentado com as ciências que nos ensinavam, percorrera todos os livros que me caíram nas mãos, que tratavam daquelas consideradas mais curiosas e mais raras. Com isso, conhecia os juízos que os outros faziam de mim; e não notava que me considerassem inferior a meus condiscípulos, embora já houvesse entre eles alguns determinados a assumirem o lugar de nossos mestres.

Nessa passagem da "Parte I" do seu *Discurso*, podemos notar duas coisas: a crítica do nosso autor à educação tradicional e o início de sua autonomia intelectual. Apesar de todas as críticas à sua formação escolástica e o fato de não se considerar inferior aos seus colegas em *La Flèche*, Descartes (2009a, p. 11) não se esquece de tecer comentários elogiosos aos métodos praticados nas escolas[345]: "[...] E, enfim, nosso século parecia-me tão florescente e tão fértil em bons espíritos como qualquer um dos precedentes". Descartes (2009a) salienta que apreciava os exercícios com os quais os jovens se ocupavam nas escolas. Ele afirma que as línguas que nelas aprendemos são necessárias para depreendermos a inteligência com a qual se produziam os livros antigos; que a delicadeza das fábulas desperta-nos o espírito e ajuda-nos a formar os juízos; que a eloquência tem forças e belezas incomparáveis; que a poesia tem delicadezas e doçuras encantadoras, entre outras vantagens que as outras disciplinas nos trazem (DESCARTES, 2009a). Ainda sobre as matérias escolares, Descartes (2009a, p. 13) pondera que "[...] é bom ter examinado todas elas, mesmo as mais supersticiosas e as mais falsas, a fim de conhecer seu justo valor e evitar ser por elas enganado".

Apesar do reconhecimento das matérias ensinadas nos estabelecimentos de ensino de seu tempo, nosso autor avalia criticamente cada uma delas. Assim, ele nos indica que as fábulas nos fazem imaginar como possíveis vários acontecimentos que não o são, por isso fazem do fictício o verdadeiro sem sê-lo. A poesia não passa de retórica; habilmente apropriada por homens razoáveis, ela faz do erro uma verdade. As matemáticas servem apenas às artes mecânicas, mas nada dizem sobre a moral. A teologia quer nos ensinar sobre os mistérios de Deus e não percebe que isso está para além do que a nossa razão pode conhecer. A filosofia nos mostra o verossímil, mas aproximar-se da verdade não é revelá-la.

---

[345] Gilson (2011, p. 10), nas notas ao *Discurso*, pontua que "O colégio dos jesuítas de *La Flèche*, que Descartes considerará durante toda a sua vida um notável centro de ensino, mesmo no que concerne à escolástica, ele sempre será reconhecido por seus antigos mestres por lhe ter ensinado 'todo o curso' da filosofia, algo indispensável a seus olhos".

Finalmente Descartes (2009a) considerava que quase nada poderia aprender com as ciências, que só servem ao prestígio e à fortuna de homens quase sempre despreparados para empreendê-las. As ciências retiram da filosofia o seu fundamento, ou seja, tomam o verossímil como verdade. Por isso, Descartes (2009a, p. 16-17) postula que "[...] nada de sólido se podia ter construído sobre fundamentos tão pouco firmes".

Depois de perceber que só havia aprendido erros na educação que lhe fora oferecida, apesar de todas as ressalvas à tradição escolástica, Descartes resolveu não mais procurar nos livros, mas, sobretudo, nas viagens, isto é, no "grande livro do mundo", o conhecimento que lhe faltava para descobrir a verdade. Contudo, depois de sair para conhecer outros costumes, ele constatou que, quando "[...] empregamos muito tempo viajando, acabamos por nos tornar estrangeiros em nosso próprio país; e, quando somos curiosos demais das coisas que se praticavam nos séculos passados, geralmente permanecemos muito ignorantes das que se praticam neste" (DESCARTES, 2009a, p. 13). Descartes (2009a) percebeu que, com as viagens, limitou-se apenas à observação empírica dos usos e dos costumes dos povos, sem acrescentar nada à sua reflexão pessoal e sistemática; apesar de ter evitado vários preconceitos, não obteve com elas nenhuma certeza.

Descartes (2009a, p. 19-20) decidiu então não estudar nem os livros nem o mundo, e sim a si mesmo:

> [...] depois de ter empregado alguns anos estudando assim no livro do mundo e procurando adquirir alguma experiência, tomei um dia a resolução de estudar também a mim mesmo e de empregar todas as forças de meu espírito escolhendo os caminhos que deveria seguir. O que me deu melhor resultado, ao que me parece, do que se nunca me tivesse afastado nem de meu país, nem de meus livros.

A busca da autonomia intelectual e a dependência com relação à escolástica marcam as semelhanças entre a "Regra II" da obra *Regras para orientação do espírito* e a "Parte I" do *Discurso do método*. Por outro lado, se na primeira Descartes ainda vê como estritamente necessária a educação tradicional, na segunda obra, malgrado todas as ressalvas, o que ele quer é uma liberação da tutela de seus antigos mestres. Esse primeiro rompimento constitui, conforme Oliveira (2006), o início do que podemos chamar de a educação racionalista de Descartes.

4.1.3.3 As *Respostas do autor às segundas objeções*: o caráter educativo das *Meditações*

O segundo momento da educação presente no pensamento de Descartes nas obras *Meditações metafísicas* e *Princípios de filosofia* é marcado pela autonomia filosófica do autor

e, portanto, menos presa à tradição da escolástica. Em resposta às objeções dos teólogos e filósofos recolhidos por Mersenne a algumas questões existentes no escrito *Meditações*, Descartes (2011b, s.p.), em *Respostas às segundas objeções*, explica que "[...] todo conhecimento que se pode tornar duvidoso não deve ser denominado ciência". Para o nosso autor, o conhecimento verdadeiro está em nós, em nosso pensamento. O mesmo sucede com os atributos de Deus, inclusive o do poder de produzir alguns efeitos fora de si, desde que suponhamos que nada há em nós sem que esteja submetido à vontade de Deus; portanto, é possível entendê-lo como totalmente infinito sem qualquer exclusão das coisas criadas (DESCARTES, 2011b).

Descartes (2011b, s.p.), depois de reconhecer que o conhecimento verdadeiro se produz no interior de razões cultivadas, passa a criticar os dialéticos:

> [...] onde afirmei que nada podemos saber de certo, se não conhecermos primeiramente que Deus existe, afirmei, em termos expressos, que falava apenas da ciência dessas conclusões, cuja lembrança nos pode retornar ao espírito, quando não mais pensamos nas razões de onde as tiramos. Pois o conhecimento dos primeiros princípios ou axiomas não costuma ser chamado ciência pelos dialéticos.

Mas, quando percebemos que somos coisas pensantes, continua Descartes, trata-se de uma primeira noção que não é extraída de nenhum silogismo; quando alguém diz: "Penso, logo sou, ou existo", ele não conclui sua existência de seu pensamento como pela força de algum silogismo, mas como uma coisa conhecida por si; ele a vê por simples inspeção do espírito (DESCARTES, 2011c).

Descartes (2011b, s.p.) elogia o modo de escrever dos geômetras, a saber, a ordem e a maneira de demonstrar: "[...] A ordem consiste apenas em que as coisas propostas primeiro devem ser conhecidas sem a ajuda das seguintes e que as seguintes devem ser dispostas de tal forma que sejam demonstradas só pelas coisas que as precedem". A maneira de demonstrar é dupla: uma se faz pela análise ou resolução e a outra se faz pela síntese ou composição. A análise mostra o verdadeiro caminho pelo qual uma coisa foi metodicamente descoberta e revela como os efeitos dependem das causas. A síntese examina as causas por seus efeitos, demonstra o que está contido em suas conclusões e serve-se de uma longa série de definições, postulados, axiomas, teoremas e problemas, mas não dá conta, como na análise, da inteira satisfação aos espíritos dos que desejam aprender, porque não ensina o método pelo qual a coisa foi descoberta (DESCARTES, 2011b).

Os antigos geômetras, continua Descartes (2011b), costumavam utilizar-se apenas da síntese em seus escritos, não porque ignorassem inteiramente a análise, mas porque lhe atribuíam tal posição que a reservavam para eles próprios, como um segredo de importância.

> Quanto a mim, segui somente a via analítica em minhas *Meditações*, porque me parece ser a mais verdadeira e a mais própria ao ensino; mas, quanto à síntese, que é sem dúvida a que desejais aqui de mim, ainda que no tocante às coisas tratadas na Geometria ela possa ser utilmente colocada após a análise, não convém, todavia, tão bem às matérias que pertencem à Metafísica. (DESCARTES, 2011b, s.p.).

Descartes (2011b) acredita que as demonstrações geométricas estão alinhadas aos sentidos, por isso são facilmente aceitas pelos indivíduos. No entanto, quanto às questões atinentes à metafísica, é difícil que os homens concebam clara e distintamente as noções primeiras, visto que os prejuízos advindos dos sentidos, aos quais nos habituamos desde a infância, são perfeitamente compreendidos apenas pelos que são muito atentos e se empenham em apartar, tanto quanto podem, o espírito do comércio dos sentidos; eis por que, se as propuséssemos totalmente sós, seriam facilmente negadas por aqueles cujo espírito é propenso à contradição (DESCARTES, 2011b).

Descartes (2011b) avalia que as *Meditações* foram feitas para aqueles que querem meditar seriamente sobre as coisas. Por isso, ele prefere a análise à síntese. O pensador francês nega as disputas entre os dialéticos e, com isso, o modo de instrução das escolas e propõe as *Meditações* como alternativa às duas.

> Esta foi a causa pela qual preferi escrever meditações e não disputas ou questões, como fazem os filósofos, ou teoremas ou problemas, como os geômetras, a fim de testemunhar com isso que as escrevi tão somente para os que quiserem dar-se ao trabalho de meditar seriamente comigo e considerar as coisas com atenção. Pois, pelo fato mesmo de que alguém se prepare a fim de impugnar a verdade, ele se torna menos capaz de compreendê-la, porquanto desvia o espírito da consideração das razões que o persuadem dela para aplicá-lo à busca das que a destroem. (DESCARTES, 2011b, s.p.).

Oliveira (2006) pontua que, entre a “Regra II” e as *Meditações,* há uma sensível diferença na concepção de Descartes acerca do ensino e da escolástica. Na “Regra II”, afirma ele, a rejeição de todos os conhecimentos por parte de Descartes não passava de algo provável e não havia uma condenação à maneira de filosofar dos medievais. O autor do escrito *Regras para a orientação do espírito*, continua o intérprete, também não negava a maquinaria dos silogismos da escolástica, visto que servia para uma série de exercícios e como um meio de emulação para os espíritos das crianças, isto é, servia como forma de instrução. Agora, porém, nem essa utilidade restaria aos silogismos prováveis da escolástica, uma vez que são as *Meditações* (que diferem das disputas) que constituem aquela via mais verdadeira e mais própria do ensino, isto é, a via que, ao contrário da síntese, dá “inteira satisfação aos que desejam aprender”, porque ensina o método pelo qual a coisa foi descoberta (OLIVEIRA, 2006, p. 72).

4.1.3.4 Os *Princípios de filosofia* e a "liberação da tutela" com relação à escolástica

O Prefácio escrito por Descartes à tradução francesa dos *Princípios de filosofia* é, na verdade, uma carta ao tradutor da obra. A intenção principal desse livro, indica o pensador francês, é explicar aos homens a ordem que se deve seguir para alcançar uma boa instrução (DESCARTES, 2007, p. 39). O autor dos *Princípios* julga que, embora diferentes, os homens necessariamente são seres racionais e podem alcançar o conhecimento verdadeiro das coisas de maneira autônoma.

Descartes (2007) monta um roteiro de estudos a fim de atingir seu duplo objetivo. A primeira das atitudes a se tomar é adotar para si uma moral suficiente "[...] para, sem demoras, regular as ações de sua existência e, acima de tudo, ser nosso dever fazermos todos os esforços por viver bem" (DESCARTES, 2007, p. 39). Cumpre-se, depois disso, estudar a lógica, mas não a das escolas, que ensina a dizer palavras que se referem ao que não se sabe, mas aquela que estimula a boa aplicação do juízo através de contínuos exercícios matemáticos. É importante também estudar a filosofia, da qual a primeira parte é a metafísica. "[...] Esta possui os princípios do conhecimento, entre eles a explicação dos principais atributos de Deus, da imaterialidade das almas e de todas as noções evidentes e singelas que em nós existem" (DESCARTES, 2007, p. 39-40). A segunda é a física, que examina o universo em geral e as peculiaridades de cada elemento da natureza. Descartes (2007, p. 40) explica, para concluir sua exposição sobre isso, que a filosofia é como uma árvore:

> [...] cujas raízes são compostas pela metafísica, o tronco pela física e os ramos que saem deste tronco formam todas as demais ciências, que, por fim, se reduzem às três principais: a medicina, a mecânica e a moral, entendendo eu por moral a mais alta e perfeita, a que, pressupondo cabal conhecimento das demais ciências, constitui o derradeiro grau de sabedoria.

O filósofo, na penúltima parte do Prefácio, enumera as principais utilidades que se podem extrair do seu roteiro de estudos. A primeira delas é a de se encontrarem verdades até então desconhecidas. A segunda é a de que as pessoas se habituarão paulatinamente a considerar melhor todas as coisas que encontrarem e, assim, a serem mais sábias. A terceira é a de as verdades que um indivíduo possui, por serem muito evidentes e certas, eliminam todas as razões de discussão e, por essa razão, levam os espíritos para a cordialidade e a concórdia. A última das benesses, complementa Descartes (2007, p. 44), "[...] é que se podem descobrir diversas verdades que não expus; e, desse modo, indo, aos poucos, de umas para as outras, conquistar, com o tempo, inteiro conhecimento de toda filosofia, subindo ao mais elevado grau de sabedoria".

Na parte final do Prefácio, nosso autor explicita o rompimento definitivo dos seus princípios com a escolástica, conforme se pode constatar no seguinte excerto:

> [...] Contudo, se, finalmente, a diferença que notarem entre estes princípios e os de todos os demais e igualmente a grande enfiada de verdades que se consegue deduzir deles lhes der a conhecer quão importante é prosseguir a pesquisa dessas verdades, e notaram até que grau de sabedoria, até que perfeição de existência, até que ventura elas podem levar, ouso acreditar que não existirá nenhum que não busque dedicar-se a estudo tão proveitoso, ou ao menos que não auxilie e queira ajudar, com todo o seu poder, aqueles que a isso se dedicarem, com êxito. (DESCARTES, 2007, p. 46).

Para Oliveira (2006), os *Princípios* contêm uma ordem tida pelo filósofo como aquela necessária para se adquirir a instrução, sem que dependa de qualquer vínculo (ainda que crítico) com a educação escolástica. É, portanto, nessa obra que a educação pensada por Descartes se liberta ao máximo do pensamento pedagógico medieval.

A intenção do Prefácio é a de ensinar aos homens princípios de uma educação racionalista que eles possam absorvê-los facilmente. "Tão límpida e exata é a versão do meus Princípios [...], que me induz à esperança de serem agora lidos em francês por maior número de pessoas, do que o foram em latim, sendo, por consequência, melhor compreendidos também" (DESCARTES, 2007, p. 27). E complementa o filósofo: "[...] A outra razão que prova a clareza dos princípios é que foram conhecidos em todas as épocas e até aceitos como exatos e isentos de dúvidas pelos homens, excetuando apenas a existência de Deus" (DESCARTES, 2007, p. 36). Princípios de filosofia, portanto, são aqueles de que se podem deduzir o conhecimento de todas as demais coisas que existem no mundo, arremata nosso autor (DESCARTES, 2007).

Do entreato da "Regra II" ao Prefácio, o que podemos perceber é uma ruptura gradual, mas não total, de Descartes com relação ao medievalismo e à escolástica[346]. Descartes propõe no *Discurso*, mas principalmente nas *Meditações* e nas *Regras*, uma forma autônoma de se descobrir a verdade. Embora não despreze que seja necessário que as crianças recebam uma educação escolar, como vimos, na "Regra II" ele sublinha a importância de, ainda na juventude, livrarmo-nos dos preconceitos recebidos por essa educação[347].

---

[346] Oliveira (2006) defende uma perspectiva diferente da nossa. Para ele, as *Meditações* inauguram uma ruptura definitiva de Descartes com a escolástica. Ele argumenta que "[...] a obra *Meditações*, por seguir a via analítica (que é, segundo Descartes, a mais própria ao ensino e aquela que dá inteira satisfação aos espíritos dos que desejam aprender), já consiste no próprio processo de instrução, sem nenhuma necessidade afirmativa ou crítica da escolástica" (OLIVEIRA, 2006, p. 77).

[347] A referência ao início de sua emancipação intelectual ainda em sua juventude podemos encontrá-la na "Parte I" do *Discurso do método*. "[...] por ter me encontrado, desde a juventude, em certos caminhos que me conduziram a considerações e máximas com as quais formei um método que me parece fornecer um meio de aumentar gradativamente meu conhecimento [...]" (DESCARTES, 2009a, p. 7-8).

A autoeducação cartesiana é progressiva e não nega a condição inexorável da menoridade intelectual das crianças, daí a necessidade de elas serem regidas por mestres que possam despertar-lhes suas capacidades intelectuais. Para autoeducar-se, o indivíduo deve reunir condições intelectuais para tal. Descartes entende que não se pula de repente de um entendimento fraco para uma total e completa independência do espírito (ainda que fosse o ideal, como veremos). Nesse sentido, reconhecendo o avanço constante das capacidades intelectuais do homem, Descartes chama a atenção de Rousseau, influenciando-o sobremaneira no *Emílio*.

4.1.3.5 Um pouco sobre subjetividade, educação e infância no *Discurso* de Descartes

Descartes inaugurou uma nova forma de se olhar o indivíduo. Se antes cada homem estava subordinado às exigências determinadas pela tradição, em especial provenientes da escolástica, a partir do *Discurso do método* evidenciou-se, através de sua filosofia, a valorização do indivíduo por sua capacidade de se autoafirmar como ser singular e livre com base na razão[348]. O ideal autoformativo contido no *Discurso* indica na obra de Descartes um percurso racional de construção e, ao mesmo tempo, de descoberta da subjetividade. A educação na infância, o universo dos livros, as matemáticas, as viagens e os homens só lhe ensinaram erros, mas, por outro lado, contribuíram significativamente para sua reforma pessoal e, consequentemente, para o seu ideal de autocultivo do espírito.

O pensador francês, no *Discurso do método*, não nega, como vimos, a necessidade de se educar as crianças, mas deseja que a razão, e somente ela, guie nossas ações longe das inclinações do corpo. Sobre isso, diz-nos Descartes (2009a, p. 24-25):

> [...] E assim também pensei que, por todos nós termos sido crianças antes de sermos homens e por termos precisado ser governados muito tempo por nossos apetites e por nossos preceptores, frequentemente contrários uns aos outros, e porque uns e outros talvez nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros e tão sólidos como teriam sido se tivéssemos tido inteiro uso de nossa razão desde a hora de nosso nascimento e se tivéssemos sido conduzidos sempre por ela.

Matos (1999) enuncia que, para Descartes, a infância não traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento da subjetividade, por isso a razão deve liberar o homem de sua história, ou seja, o homem pela razão deve superar a sua menoridade, o domínio dos seus apetites e da sua relação com o sensível (que é uma condição inexorável a criança).

---

[348] Sobre a ideia de que Descartes foi quem delineou profundamente os traços da subjetividade moderna, podemos encontrá-la em Giacóia Junior (2005) e Matos (1999).

Em apoio às ideias de Matos (1999), Ghiraldelli Júnior (2000) revela-nos que a menoridade do entendimento, para Descartes, é representada pela imaginação, pelos desejos e pelas paixões que são provenientes do corpo. A vontade livre e racional, cobiçada por Descartes, constrói-se negando essas potências corporais. Como nos diz Ghiraldelli Júnior (2000, p. 180):

> Como se sabe, Descartes via na menoridade uma situação na qual o entendimento ficava nublado pela imaginação e a vontade racional ficava subalternizada pelos desejos e paixões, estas, por sua vez, vindas mais do corpo do que do interior, cuja passagem seria a glândula pineal, o local de contato entre o sensível e o suprassensível. Sendo assim, toda educação cartesiana seria um trabalho de abafamento da história, da memória, da imaginação e do corpo, em favor do entendimento inteligente e da vontade livre e racional, para que o homem possa então tornar-se indivíduo pleno – alguém consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos.

Avaliar o conhecimento da criança pelo prisma da razão, nesse sentido, é uma dificuldade para Descartes, "[...] pois o infantil escapa desse escopo e se apresenta mais próximo de um fluir espontâneo", sublinha Pereira (2011, p. 29) em seu artigo *Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade*.

4.1.3.6 A ressonância das ideias de Descartes na educação do Emílio

Rousseau toma do método de Descartes a forma e inverte o seu conteúdo, isto é, ele valoriza a autonomia do ser pensante, mas, ao invés de desprezar os sentidos, ele os valoriza. Rousseau sabe, como Descartes, que a criança não tem como escapar do domínio dos sentidos, por isso ele observa que a criança é dependente das coisas. A menoridade da criança é uma condição reconhecida por ambos (por isso mesmo, ela precisa de mestres que a guie). Uma outra coincidência que os une é que um e outro acreditam que o desenvolvimento intelectual da criança é progressivo, ou seja, vai da dependência (menoridade) à autonomia (maioridade) da razão[349].

Diferentemente de Descartes, Rousseau não valoriza o ensino das matérias formais para os pequenos[350] no *Emílio*. A respeito disso, Rousseau propõe um itinerário educacional

---

[349] Embora Rousseau e Descartes vejam a atuação dos sentidos na criança de uma maneira semelhante, é dizer, como uma condição que lhe é inescapável, numa outra perspectiva, Rousseau não vê o império dos sentidos como algo negativo ou como um "estado de menoridade", como pensa Descartes. Ao contrário, ele aceita que todos os nossos conhecimentos são provenientes dos sentidos e passa a trabalhar uma educação a partir disso, com o propósito de educar também a razão do seu aluno.

[350] Rousseau não excluirá as matérias formais da formação do Emílio, todavia ele irá tratá-las de maneira mais cuidadosa e completamente diferente de como eram ministradas nas escolas. Especialmente no Livro III do *Emílio*, Rousseau tratará sobre a educação intelectual de seu aluno, que vai dos 12 aos 15 anos. Nessa parte de seu livro, nosso autor apresentará ao seu pupilo o estudo do latim e do francês, da história e da geografia, da geometria, das fábulas e da literatura.

inverso ao de Descartes: “[...] Ao invés da busca dessa subjetividade ancorada numa pretensa razão adulta, vai ser na criança que se poderá encontrar o verdadeiro sujeito, inclusive mais harmonioso” (PEREIRA, 2011, p. 30). Como nos aponta Boto (1996, p. 28):

> Para Rousseau, havia que se buscar, no homem, o homem; e, na criança, a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo.

A subjetividade proposta por Rousseau sugere a imbricação de três faculdades: os sentidos, o sentimento interior e a razão. Ao contrário de Descartes, para quem as sensações nos conduzem ao erro, Rousseau não desvincula da formação moral do Emílio suas emoções da sua atividade racional. Como vimos, Rousseau (2014) considera que é através do bom funcionamento do corpo, com tudo que o serve e que ele carrega, que se forma uma boa constituição da razão, daí a crença do pensador suíço de que a razão sensitiva deve ser a base para a razão intelectual.

Se sobre o aspecto da subjetividade há mais diferenças do que pontos em comum entre Rousseau e Descartes, no que tange ao caráter autoformativo do Emílio e ao sentido autobiográfico – e também autoeducativo – de Rousseau, as semelhanças entre ambos se tornam mais visíveis. Emílio não é normalizado pela educação escolar. Embora seguido de perto pelo seu mestre, que também orienta seus passos, sua educação é em meio à natureza. Tudo que constrói de certo o faz porque raciocinou sobre o que fez de errado. Assim, progressivamente Emílio vai formando uma razão sólida, livre e autônoma no decorrer de sua vida, que vai da infância à idade adulta. Nesse sentido, da dependência das coisas à liberdade intelectual, o percurso do aluno de Rousseau é semelhante ao da vida de Descartes, isto é, segue gradualmente da menoridade à maioridade intelectual.

No que diz respeito ao caráter autobiográfico, que é também uma autoeducação, tanto para Descartes como para Rousseau, o objetivo do *Discurso do método* e o das *Confissões* se confundem. Se, no *Discurso*, o objetivo de Descartes era o de mostrar sua vida num quadro para que todos pudessem se instruir a partir dela; nas *Confissões*, a intenção de Rousseau não é diferente, conforme se pode constatar adiante:

> [...] o verdadeiro objetivo das minhas *Confissões* é fazer conhecer exatamente o meu íntimo em todas as situações da vida. Foi a história da minha alma que prometi; e para escrevê-la fielmente não preciso de outras memórias. Basta-me, como o fiz até agora, penetrar em mim mesmo. (ROUSSEAU, 2008a, p. 260).

Para Rousseau (2008a, p. 262), “[...] Nada mostra melhor as verdadeiras tendências de um homem do que as suas afeições”. Por isso, nada melhor e mais instrutivo do

que se mostrar de corpo inteiro, ou seja, descortinar o véu espesso que cobre o “eu” e expô-lo é uma das atitudes mais grandiloquentes e educativas que um homem pode oferecer a outros homens segundo o filósofo genebrino.

O movimento que constitui o objetivo de Descartes no *Discurso do método* é o resultado de suas meditações sobre si mesmo; sua obra é a exposição de suas reflexões pessoais e de como, depois disso, para ele, deve comportar-se o espírito no caminho da verdade. Rousseau, penetrando em si mesmo, assim como o seu mestre, extraiu a verdade de sua vida; suas *Confissões* são o produto de sua autoeducação e, ao mesmo tempo, o modelo de como o homem deve educar a si mesmo. É inegável que, consoante Rousseau, a razão não exclui o sentimento e as emoções (suas *Confissões* são uma mistura de todas elas), diferentemente da concepção racionalista de Descartes, mas isso não é o mais importante, o que importa é que Rousseau extraiu do ideal autoformativo do seu mestre o seu próprio ideal de autoformação, descobrindo nele a verdade de sua vida.

Nossa próxima seção exporá as ligações existentes entre educação e conhecimento no *Emílio*. Para isso, analisaremos os cinco livros do seu alfarrábio sobre educação para descobrirmos como conceitos importantes da teoria do conhecimento tratados até aqui, como a “razão”, o “sentimento moral”, a “memória” e a “imaginação”, formam a base da pedagogia rousseauniana.

4.2 Rousseau e a ressonância da sua teoria do conhecimento no *Emílio*

4.2.1 A primeira educação do Emílio: uma gramática da infância

No *Emílio*, Rousseau adota como método de análise uma perspectiva psicológica para avaliar cada etapa do desenvolvimento psíquico-motor do seu aluno. A ideia de que a criança imita a natureza permitiu a Rousseau retirar de suas observações acerca do comportamento dos pequenos o que existe neles de mais concreto e individual. Nosso autor acredita que o ser humano se desenvolve sensivelmente da infância à idade adulta e que as idades se diferenciam por características que lhes são irredutíveis. Ou seja, cada idade tem influência sobre as seguintes, tendo características bem definidas e estratégias de educação que lhes são próprias. Portanto, cada etapa da evolução do homem é um absoluto, porém não podemos esquecer-nos da continuidade do progresso humano (como um todo orgânico), porque o indivíduo, bem como a sua educação, deve ser avaliado mediante uma visão de conjunto. Nosso objetivo é analisar agora como as teorias do conhecimento e da educação se imbricam na

primeira etapa do desenvolvimento da criança, que vai até os 2 anos. Para tal, dividimos este momento em dois: algumas observações pedagógicas e a dimensão teórica do Livro I do *Emílio*.

4.2.1.1 Algumas observações sobre a educação contida no Livro I do *Emílio*

Rousseau (2014, p. 7) inicia o Livro I do *Emílio* dizendo que "Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens". Nosso autor alerta que em seu tempo estava em curso um projeto de civilização cujo principal objetivo era abafar no indivíduo a sua natureza[351], colocando em seu lugar os preconceitos, a autoridade, a necessidade e o exemplo impostos pelas instituições escolares. Por isso, Rousseau (2014, p. 8) avalia que a primeira educação, e a mais importante, deve ser tarefa da mãe: "[...] [Mãe,] Forma desde cedo um cercado ao redor da alma de teu filho; outra pessoa pode marcar o seu traçado, mas apenas tu podes colocar a cerca[352]".

Rousseau (2014) partilha da crença, que é comum entre os autores modernos, de que é pela educação que se pode melhorar os homens. Ele acredita que tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação, daí sua conhecida máxima: "Moldam-se as plantas pela cultura e os homens pela educação" (ROUSSEAU, 2014, p. 8). Assim como a mãe deve ser a responsável pelos primeiros cuidados com a criança, é tarefa do pai não apenas gerar e sustentar os seus filhos, mas dar ao Estado homens sociáveis e principalmente cidadãos (ROUSSEAU, 2014). Entretanto, reconhece Rousseau (2014), a maior parte dos progenitores está mais preocupada com seus negócios do que com os seus filhos; além do mais, os pais são tão mal-educados que nem sequer reúnem condições para instruir sua prole. É necessário, nesse caso, pensa Rousseau (2014), recorrer à ajuda de um especialista, ou seja, de um *gouverneur*[353], que possa orientar adequadamente a educação dos pequenos.

O autor do *Emílio* compreende que a personalidade da criança se desenvolve por meio de uma construção inter-relacional, ela depende em grande parte de sua interação com

---

[351] Cerizara (1990, p. 39) indica que, "[...] Na concepção rousseauniana, natureza seria o estado original, primitivo, de felicidade e de harmonia, em que o homem se basta a si mesmo, imutável e a-histórico".

[352] Rousseau, assim como Locke, em *Pensamentos sobre a educação*, nutria a crença de que uma reforma geral da sociedade se inicia pela vida doméstica. Quanto a essa temática, Rousseau (2014, p. 22) postula que "Os atrativos da vida doméstica são o melhor contraveneno para os costumes [...]. Assim, apenas da correção desse abuso logo decorreria uma reforma geral, logo a natureza teria reassumido todos os seus direitos. Se as mulheres voltarem a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos".

[353] Ainda no Livro I do *Emílio,* Rousseau (2014, p. 31) explica por que prefere chamar o mestre do Emílio de *gouverneur*, e não de *precepteur*: "[...] De resto, prefiro chamar de *gouverneur*, e não de *precepteur*, o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados".

os adultos[354]. Contudo, aos pais cumpre escolher bem o governante que irá educá-la, a fim de preveni-la das más influências da vida social. Rousseau (2014) assevera que a principal qualidade que o pai deve avaliar na escolha de um bom *gouverneur* é que ele não seja um mercenário, que não trabalhe apenas pelo amor ao dinheiro, e sim que seja vocacionado e que se dedique inteiramente à sua profissão. Nosso autor entende, por fim, em sua grande obra sobre educação, que em certo momento a criança deve desvencilhar-se dos pais e ser educada apenas pelo seu mestre. Sobre isso, ele nos diz: "Emílio é órfão. Não importa que tenha pai e mãe. Encarregado dos deveres deles, herdo todos os seus direitos. Deve honrar seus pais, mas só a mim deve obedecer. É a minha primeira, ou melhor, minha única condição" (ROUSSEAU, 2014, p. 33).

4.2.1.2 Teoria do conhecimento e educação no Livro I do *Emílio*

O modelo de educação que Rousseau (2014) adota para a instrução do seu pequeno pupilo é o da natureza. O filósofo suíço julga que há um progresso e uma marcha natural das faculdades humanas que formam uma condição inalienável do ser do homem. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e dos nossos órgãos vem-nos da natureza. Esse tipo de educação (o da natureza) não depende da vontade humana, porém é com vistas à natureza que deve ser orientada a educação dos pequenos pupilos. Nosso autor sustenta a ideia de que a educação é um hábito, isto é, é aquilo que no homem contrai a sua força e abafa a sua natureza. Não obstante, acredita Rousseau (2014), conservamos em nós inclinações naturais e é a elas (através da educação natural) que devemos retornar.

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam (ROUSSEAU, 2014). Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem; em primeiro lugar, conforme elas sejam agradáveis, depois conforme a sua conveniência ou a sua inconveniência. Essas disposições que encontramos no interior do nosso ser é o que chamamos em nós de natureza (ROUSSEAU, 2014). Utilizando-se amplamente da psicologia sensualista de Condillac, o filósofo genebrino observa que as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, uma vez que elas só percebem unicamente o prazer e a dor.

---

[354] A propósito disso, Assmann (1988, p. 34) apostila que "[...] Rousseau afasta a ideia de uma pura autoeducação do menino. Toda educação é sempre e também hetero-educação: é na relação com o outro que alguém, de pretensa pura naturalidade, chega a constituir-se como humano".

Rousseau (2014, p. 48) aprendeu com Condillac, mas antes com Locke, que a educação da criança começa desde o seu nascimento: “[...] antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama de leite, ele já descobriu muitas coisas”. Por isso, nas palavras de Rousseau (2014, p. 49), “[...] Tudo é instrução para os seres animados e sensíveis”. O filósofo acredita que o único hábito que devemos deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum[355]. Os adultos, responsáveis pelos pequenos, devem preparar o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, permitindo o pleno desenvolvimento do seu corpo e das suas potencialidades (ROUSSEAU, 2014).

Rousseau (2014) realça que os homens nascem com uma capacidade inata de aprender[356], mas, sem nada saber e nada conhecendo, só lhes resta, quando ainda muito pequenos, os movimentos assimétricos, os gritos e os choros desgovernados. Nessa fase (de recém-nascido), a criança “[...] não tem nenhum sentimento, nenhuma ideia; mal tem sensações e nem mesmo percebe sua própria existência” (ROUSSEAU, 2014, p. 68), por isso a infância representa “o sono da razão” (ROUSSEAU, 2014, p. 119).

O autor do *Emílio* acredita que o cérebro da criança é liso e polido, por isso reflete como um espelho os objetos que lhe são apresentados. Por esse motivo, nada fica e nada o penetra (ROUSSEAU, 2014). Assim, se sua razão ainda se encontra inativa nessa fase de sua vida, igualmente sua memória e a sua imaginação permanecem sem uso[357], só os sentidos funcionam.

> No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem ao entendimento. (ROUSSEAU, 2014, p. 51).

Antes de abordarmos as questões relacionadas à linguagem da criança, Rousseau insiste na ideia, cara ao empirismo, de que todo o conhecimento passa pelas sensações. Ele

---

[355] Assim como a estátua de Condillac, a criança de Rousseau deve ser preservada dos hábitos. Para apurar bem cada um de seus sentidos, o único hábito que ela deve adquirir é o de não contrair nenhum. O hábito cria uma falsa camada de conhecimento. A criança, conduzida pelo adulto, passa a conhecer as coisas sem experimentar em si mesma o conhecimento dos objetos que a cercam. O hábito é como se fosse uma segunda natureza, que se confunde com a natureza original do homem, criando na criança um véu ilusório que não lhe possibilita adquirir um conhecimento seguro sobre as coisas.

[356] No *Ensaio sobre o entendimento humano*, Locke defende a ideia de que não existem conhecimentos inatos na mente humana, mas existe ao menos uma certa disposição inata da nossa mente (da razão) em conhecer. Rousseau segue essa orientação de Locke não apenas no *Emílio*, mas também nas *Réfutations* contra Helvétius, como vimos no segundo capítulo deste trabalho.

[357] É importante observarmos que na criança as faculdades permanecem virtuais enquanto ela não ainda não se sociabilizou. A partir do momento que ela passa a assimilar as palavras e a empregá-las de uma maneira inteligível, ela passa então a integrar efetivamente a comunidade dos homens. A memória, a imaginação, os raciocínios e as outras potências que originalmente estavam adormecidas tornam-se ativas.

sinaliza que as crianças aprendem pelo toque e aconselha aos adultos que não as proíbam de assim fazer, dado que isso lhes sugere um aprendizado muito necessário (ROUSSEAU, 2014). É pelo toque, continua nosso autor, que elas aprendem a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziriam em seus dedos (ROUSSEAU, 2014). Enfim, conclui Rousseau (2014, p. 52): "É apenas pelos movimentos que aprendemos que existem coisas que não são nós, e é apenas por nosso próprio movimento que adquirimos a ideia de extensão".

Ao longo do Livro I do *Emílio*, Rousseau analisa a linguagem primitiva das crianças e os seus ulteriores desenvolvimentos. Por não possuírem ideias nem o mecanismo da fala desenvolvido, a primeira linguagem das crianças advém dos incômodos e das necessidades que sentem: "O incômodo das necessidades exprime-se por sinais quando o auxílio de outrem é necessário para satisfazê-las. Daí os gritos das crianças" (ROUSSEAU, 2014, p. 52). Rousseau (2014) entende que as línguas são frutos das artes humanas e que as crianças evidentemente não as entendem, pelo menos não literalmente. No entanto, não é o sentido das palavras que os bebês entendem, mas o tom que as acompanha (ROUSSEAU, 2014). A primeira forma de linguagem, portanto, não é refletida, e sim apaixonada[358].

Para Rousseau (2014), as crianças falam antes de saberem falar. Suas necessidades e os seus incômodos determinam os seus sentimentos. A primeira linguagem é toda ela sentimental. "A linguagem da voz junta-se à dos gestos, não menos enérgica. [...] Esses gestos não estão nas débeis mãos das crianças, estão em seus rostos. [...] As expressões das sensações estão nas caretas e as expressões dos sentimentos estão nos olhares" (ROUSSEAU, 2014, p. 53). O choro, portanto, é o primeiro elo que liga a criança à vida social. "Desse choro, que acreditamos ser tão pouco digno de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo que o cerca. Aqui se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social" (ROUSSEAU, 2014, p. 54).

Rousseau (2014, p. 55) nos chama a atenção, no entanto, para a ausência de moralidade nas ações das crianças: "[...] Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações, embora, às vezes, ela exista no sentimento das ações de outrem que se relacionam conosco". O instinto tirânico das crianças, explica Rousseau (2014), provém da experiência não sendo, pois, inato. O autor do *Emílio* claramente

[358] No *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau afirma que, antes do estabelecimento definitivo da linguagem refletida, a linguagem apaixonada se manteve ativa.

critica Locke, para quem “o mal é uma criança robusta”. Sobre isso, Rousseau (2014, p. 56) assevera que “Toda maldade vem da fraqueza; a criança só é má porque é fraca. Tornai-a forte e ela se tornará boa. Aquele que tudo pudesse jamais faria o mal”.

Apesar de reconhecer que as crianças são seres amorais, Rousseau (2014) identifica no choro dos infantes um pedido de socorro. Os seus primeiros prantos são pedidos, mas, se não tomarmos cuidado, logo se tornarão ordens. É importante distinguirmos, nesse sentido, a intenção secreta que dita o gesto ou o grito da criança[359] (ROUSSEAU, 2014). Rousseau (2014) aconselha os pais de que é indispensável acostumar os seus filhos desde cedo a não mandar nem nos homens, pois eles não são os seus donos, nem nas coisas, pois elas não os entendem. Os pais que não agem assim, a prevenir os caprichos dos pequenos, acabam por criar no futuro adultos tirânicos e mimados, como diz Rousseau (2014, p. 57-58):

> Ao crescer, adquirimos forças, tomamo-nos menos inquietos, menos agitados e fechamo-nos mais em nós mesmos. A alma e o corpo colocam-se, por assim dizer, em equilíbrio, e a natureza não nos exige mais do que o movimento necessário para nossa conservação. O desejo de mandar, porém, não se extingue com a necessidade que o fez nascer; o domínio desperta e adula o amor-próprio, e o hábito o fortalece; assim a fantasia sucede à necessidade, e assim ganham suas primeiras raízes os preconceitos da opinião.

Para Rousseau, a ideia de domínio nos pequenos tem sua raiz na crença que eles possuem de que podem tudo. Esse comportamento despótico da criança nada mais é do que um hábito que lhe foi implantado por um adulto. Os pais acreditam que, satisfazendo todos os desejos da criança, estão a fazer um bem para ela; o que ocorre é que, no ato de mandar, a criança, que não tem força suficiente para realizar os seus desejos, vê no adulto apenas um meio de afirmação das suas vontades. Ela passa, então, a enxergar no outro apenas um meio de satisfação dos seus desejos egoísticos. E, assim, pouco a pouco, através do hábito, criam-se adultos voltados apenas para os seus interesses particulares.

Essa forma de educar as crianças, sem fazê-las perceber que suas forças são limitadas, assim como devem ser os seus desejos, gera nelas precocemente o aparecimento da imaginação. A imaginação é, para o nosso autor, fonte de erros, e os erros são provenientes do desconhecimento ou da não certeza da atuação dos objetos sobre nós (ROUSSEAU, 2014). Nas *Confissões*, Rousseau relata que começar a raciocinar (sem antes apurar o conhecimento

---

[359] Rousseau (2014), de maneira semelhante a Locke (2012d), quer separar as necessidades naturais das paixões factícias. Por isso, é tão importante observar as crianças e entender nelas o seu temperamento individual.

mediante os sentidos) rendeu a ele noções bizarras e romanescas sobre a vida humana, algo do que a experiência e a reflexão nunca puderam o curar[360].

Rousseau (2014) ensina aos pais as máximas para que eles possam manter os seus filhos de acordo com os limites da natureza. Em primeiro lugar, é preciso ajudar as crianças. Em segundo lugar, é necessário ajudá-las no que tiver para elas utilidade real e nunca dar a imaginação ou a um desejo alimento desnecessário. Em terceiro lugar, é preciso estudar com cuidado a linguagem das crianças para descobrir como a natureza nela se manifesta, ou seja, seu temperamento individual. Por último, é necessário distinguir em seu comportamento o que é natural do que é fruto da opinião (ROUSSEAU, 2014). O espírito dessas regras é dar às crianças mais liberdade e menos domínio, isto é, deixar que façam mais por si mesmas e que esperem menos dos outros: "[...] Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder" (ROUSSEAU, 2014, p. 58).

"Tomemos sempre o instinto como exemplo", é o que nos recomenda Rousseau (2014, p. 60). Ele defendia que as primeiras articulações que as fizessem ouvir fossem raras, fáceis, distintas, repetidas muitas vezes, e que as palavras que elas exprimissem só se relacionassem com objetos sensíveis. A infeliz facilidade que temos de usar palavras que não entendemos começa mais cedo do que se pensa (ROUSSEAU, 2014). "Deus", "verdade", "justiça", "equidade" nada significam para as crianças; para apreendê-las, é necessário um alto nível de abstração que elas ainda não têm.

As crianças têm, enuncia Rousseau (2014), uma gramática própria para a sua idade. A criança que está aprendendo a falar, conforme ele, só deve escutar as palavras que pode entender e só dizer as que pode articular. Rousseau (2014, p. 67-68) julga que a criança saberá falar por si mesma à medida que perceber a utilidade das palavras a serem empregadas:

> Restringi, pois, o mais que puderdes o vocabulário da criança. É um imenso inconveniente ela ter mais palavras que pode entender e só dizer as que pode pensar. [...] os camponeses geralmente têm ideias mais justas do que os citadinos; é que seu dicionário é menos amplo. Têm poucas ideias, mas comparam-nas muito bem.

Ao afirmar que as crianças possuem um linguajar que lhes é próprio, Rousseau deseja combater a ideia corrente no século XVII e até meados do século XVIII de que a

[360] É importante salientarmos que Rousseau tinha 5 ou 6 anos de idade nesse relato autobiográfico. Nessa idade, o nosso autor relata que havia lido juntamente com o seu pai os grandes autores da Antiguidade. "As leituras formaram em mim um caráter efeminado e, entretanto, indomável, que, flutuando sempre entre a fraqueza e a coragem, entre a moleza e a virtude, pôs-me até o fim em contradição comigo próprio e fez com que o gozo e a abstinência, o prazer e a sabedoria me tenham igualmente escapado" (ROUSSEAU, 2008a, p. 35).

criança é um homem em miniatura. Com isso, em contrapartida, ele reitera que a infância tem um lugar que lhe é próprio e que a criança deve ser criança antes mesmo de ser homem.

A segunda parte da infância, que vai dos 2 aos 12 anos, é a idade da natureza. Tudo que a criança deve saber é produto do meio ambiente em que ela vive. A educação para as coisas simples, a sensibilidade, os exercícios físicos e a dependência das coisas fará parte da estratégia pedagógica de Rousseau para educar adequadamente (conforme essa etapa da vida do seu aluno) o Emílio. Por isso, apesar do desenvolvimento gradual do seu pupilo, os temas caros aos Livros I e II, como a liberdade, a linguagem e o equilíbrio entre os desejos e a força da criança, não desaparecerão.

4.2.2 A segunda educação do Emílio: uma razão sensitiva

O Livro II do *Emílio* é marcado pela formação da razão através da sensibilidade. É nesta parte de sua obra que pela primeira vez aparecem os termos “razão sensitiva” e “razão intelectual”. A razão intelectual se forma por intermédio de uma boa constituição física e de uma cuidadosa educação dos sentidos (a razão sensitiva). Na concepção de Rousseau (2014), a criança não é desprovida de raciocínios, mas esses raciocínios se referem às coisas sensíveis para ela. No Livro II, o autor do *Emílio* elabora uma educação que se adéque ao interesse momentâneo da sua criança, ou seja, uma educação para o útil e para o imediato. Por isso, sua estratégia pedagógica será a de afastar tudo aquilo que atice a imaginação do seu pupilo e o jogue para fora de seus domínios. Para uma melhor compreensão dessa parte da obra de Rousseau (o Livro II do *Emílio*), dividimos este momento em três: 1) A educação negativa ou aquilo que deve ser evitado na educação do Emílio; 2) A educação positiva e o aspecto da sensibilidade; e 3) A educação positiva e o seu aspecto moral.

4.2.2.1 A educação negativa ou aquilo que deve ser evitado na educação do Emílio

Conforme Rousseau (2014), a primeira educação deve ser puramente negativa e consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração do seu aluno contra o vício e o seu espírito contra o erro. A educação negativa praticada por Rousseau opõe-se a um projeto civilizatório de educação, principalmente com relação aos métodos, aos processos e aos conteúdos postos em prática pelos estabelecimentos de ensino do século XVIII.

A primeira crítica de Rousseau à educação ensinada nas escolas é quanto à forma pedante como os professores conduzem a formação dos seus discentes. Rousseau (2014) julga

que as instituições de ensino apressam a educação das crianças, por isso antecipam lições que elas poderiam desempenhar por si mesmas. Nosso autor destaca a alta mortalidade infantil de sua época e posiciona-se contra uma educação que "[...] sacrifica o presente por um futuro incerto" (ROUSSEAU, 2014, p. 72).

> [...] Atormenta-se a infeliz [criança] para o seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanhá-la no meio dessa triste condição. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de que só conheceram os tormentos. (ROUSSEAU, 2014, p. 72).

Rousseau (2014) ressalta que a infância é o momento de brincadeiras e descobertas, e não de obrigações e deveres. Rousseau acredita que a formação tradicional das escolas impulsiona as crianças para fora de si mesmas, considerando o presente como um nada e perseguindo um futuro que não cabe a elas no momento alcançar. Por isso, conclui ele, a educação, "[...] de tanto nos levar para onde não estamos, leva-nos para onde não estaremos nunca" (ROUSSEAU, 2014, p. 73).

O filósofo genebrino nos chama a atenção para a pressa dos adultos em adaptar as crianças ao seu modo de vida. Todo o cabedal de conhecimento que elas aprendem nas instituições escolares é, na verdade, um meio de acomodá-las o mais cedo possível à esfera do trabalho. Rousseau desconfia que o despertar da imaginação da criança de maneira precoce tem a ver com essa intenção das escolas em "adultizá-las" o quanto antes, tendo em vista que, como nos diz o filósofo, é "[...] a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis" (ROUSSEAU, 2014, p. 75).

É na esperança de satisfazer o imaginário dos pequenos que as escolas estimulam as crianças a sacrificarem o presente em troca de um futuro que elas nem sabem ao certo se viverão[361]. Consoante o autor do *Emílio*, "[...] a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas" (ROUSSEAU, 2014, p. 75). Esse desequilíbrio entre o mundo real (presente) e aquele a que se almeja (imaginário) é a diferença entre um ser forte e um outro fraco.

> O que se quer dizer quando se diz que o homem é fraco? A palavra fraqueza indica uma relação, uma relação do ser ao qual a aplicamos. Aquele cuja força excede as

[361] "Frequentemente Rousseau menospreza a imaginação, por transportar o homem para além de si mesmo, por distanciá-lo do seu estado real, alargando os círculos dos desejos muito além das necessidades reais e tornando-o infeliz. Assim, tudo o que passar pelo imaginário e pela fantasia deverá ser evitado. Considerando que sua preocupação é tentar mostrar como seria a educação do homem natural, a partir do seu 'sistema', aceitar a imaginação ou a capacidade de representar os objetos reais significaria contradizer-se" (CERIZARA, 1990, p. 131).

> necessidades, ainda que seja um inseto ou um verme, é um ser forte; aquele cujas necessidades excedem a força, ainda que seja um elefante ou um leão, ou um conquistador, um herói, ou mesmo um deus, é um ser fraco. (ROUSSEAU, 2014, p. 76).

Rousseau (2014, p. 76) critica o sensualismo vulgar, que deseja o prazer a qualquer preço: “[...] É de tanto nos esforçarmos para aumentar nossa felicidade que a transformamos em miséria”. O ignorante, que nada prevê, mal sente o valor da vida e tem pouco medo de perdê-la; o homem esclarecido, ao contrário, enxerga bens de maior valor no futuro, a ponto de preferir este ao presente (ROUSSEAU, 2014). A causa da infelicidade humana, conclui Rousseau, está na desproporção entre os nossos desejos e as nossas faculdades, em outros termos, a motivação das nossas misérias consiste na diferença sensível entre as nossas vontades e as nossas potências (ROUSSEAU, 2014).

Para encerrarmos a parte negativa da formação do Emílio, concentrar-nos-emos brevemente na crítica de Rousseau (2014) ao currículo das escolas. A primeira das críticas é ao ensino das línguas mortas, especialmente do latim e do grego. A avaliação de Rousseau (2014, p. 123) é que mal aprendem o francês, do qual compreendem muito pouco a gramática, e as crianças são submetidas imediatamente a aprender as línguas dos antigos: “[...] depois, quando já estão mais avançadas, ensinam-nas a costurar em prosa frases de Cícero, em versos trechos de Virgílio. Então elas acreditam falar latim; quem irá contradizê-las?”.

A segunda das críticas de Rousseau é relacionada ao ensino da geografia, particularmente da cartografia. Claramente contra o método abstrato das escolas e de Locke (2012d), o autor do *Emílio* posiciona-se contra a forma demasiado teórica como os mestres inculcavam a localização de países e de lugares na cabeça das crianças. “Que é o mundo? É um globo de papelão. Essa é precisamente a geografia das crianças. Afirmo que, depois de dois anos de estudo do globo e da cosmografia, não há uma só criança de dez anos que, com as regras que lhe deram, saibam ir de Paris a Saint-Denis” (ROUSSEAU, 2014, p. 123). Nesse sentido, arremata Rousseau (2014, p. 123), “Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representantes não são nada”.

A terceira crítica do genebrino aos conteúdos formais ensinados na escola vincula-se ao ensino de história. A principal queixa de Rousseau é a de que essa disciplina é ensinada de maneira estéril, como se não passasse de uma coleção de fatos. Os adultos acreditam que os acontecimentos históricos são facilmente apreendidos e formados nos espíritos das crianças. Nosso autor também não admite que os acontecimentos sejam ensinados sem que se investiguem verdadeiramente suas causas históricas e que o histórico não esteja relacionado ao moral. Dessa forma, salienta Rousseau (2014, p. 124): “[...] Se vedes nas ações dos

homens apenas os movimentos exteriores e puramente físicos, que aprendes com a história? Absolutamente nada". Esse estudo desprovido de interesse (moral), complementa Rousseau (2014), apenas nos traz o gozo em memorizar os fatos, mas não em aprendê-los.

Por fim, Rousseau (2014) critica a leitura das fábulas para as crianças. As crianças, consoante o filósofo, não entendem as fábulas que lhes ensinamos porque, por mais que nos esforcemos por torná-las simples, o ensinamento que se quer tirar dessas histórias obriga-nos a introduzirmos nos pequenos ideais que eles ainda não estão aptos para compreender: "[...] e porque o próprio modo da poesia, tornando-as mais fáceis de serem retidas, torna-as mais difíceis de serem concebidas, de modo que compramos o ornamento à custa de clareza" (ROUSSEAU, 2014, p. 128-129). As fábulas, complementa Jean-Jacques (2014, p. 128), podem instruir os homens, mas é importante sempre falarmos para as crianças coisas que elas entendam: "Fazemos com que todas as crianças aprendam as fábulas de La Fontaine, e não há uma única criança que as entenda[362]".

4.2.2.2 A educação positiva e o aspecto da sensibilidade no *Emílio*

A educação positiva ocupa a maior parte da educação do aluno de Rousseau[363]. Para tanto, é necessário dividimo-la em duas: uma sob o aspecto da sensibilidade e a outra sob o aspecto moral. É importante ressaltarmos que entre elas não há uma relação de hierarquia, e sim de complementariedade. A educação sensível do Emílio compreende, segundo a estratégia pedagógica do seu governante, o treino dos sentidos, o cuidado com a linguagem (o vocabulário da criança) e as questões relacionadas à sua memória e ao cultivo de sua razão nascente.

Rousseau acredita que é pelo efeito sensível que as crianças avaliam seus sentidos. É através das brincadeiras que elas descobrem a realidade que as cerca, testam os limites da sua corporeidade e exploram o mundo ao seu redor. É isso que faz da criança um ser peculiar e diferente do adulto. Em seu *Emílio*, Rousseau (2014, p. 74) sinaliza que "[...] é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança", pois "[...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas" (ROUSSEAU, 2014, p. 91).

[362] Quanto à crítica às matérias formais feitas por Rousseau, Ravier (1941, p. 79) assevera que "[...] O ensinamento, tal como nós as damos [às crianças], é um contrassenso psicológico. O que aprendemos em definitivo? 'As palavras, ainda as palavras, sempre as palavras'. Fábulas, geografia, história, geometria, toda ciência não é para criança mais que palavras".

[363] Wright (2015) declara que Rousseau dá à educação positiva o dobro de espaço destinado à educação negativa. É o que nos diz também Ravier (1941).

De maneira propositiva, mas ainda inserido em sua estratégia de evitar o que pode ser prejudicial à educação do seu aluno, Rousseau (2014) expressa que a criança só deve aprender palavras que tenham algum sentido para ela. Assim, as ideias de "obedecer", de "mandar", de "dever" e de "ser obrigada", por exemplo, além de nada significarem para ela, criam em sua mente fantasias e preconceitos que lhe acompanham para o resto da vida[364].

> [...] Fazei com que, enquanto ela só for impressionada por coisas sensíveis, todas as suas ideias se detenham em suas sensações; fazei com que de toda parte ela só perceba ao seu redor o mundo físico [...] ou então fará do mundo moral de que lhe falais noções fantásticas que não apagarás em toda sua vida. (ROUSSEAU, 2014, p. 89).

Para exercitar a atenção das crianças, Rousseau (2014) recomenda que nunca lhes seja dito senão coisas que tenham um interesse sensível e presente; sobretudo nada de prolixidade nem de palavras supérfluas; também sugere que as palavras a elas ditas sejam sem obscuridade e sem equívoco. Cerizara (1990) pontua que Rousseau contrapõe, no Livro II do *Emílio*, a educação das coisas à educação dos sermões: "Para o preceptor do Emílio, o segredo de uma boa educação consiste em submeter a criança às coisas estáveis, e não às palavras, que são escorregadias. Tais lições de moral pressupõem um grau de intelecção de que a criança ainda não está dotada" (CERIZARA, 1990, p. 94).

"Não deis ao vosso aluno nenhum tipo de lição verbal; ele deve receber somente lições somente da experiência" (ROUSSEAU, 2014, p. 94). Complementa Rousseu (2014, p. 107): "[...] em todas as coisas, vossas lições devem consistir mais em ato do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos". A criança é um ser do presente e tudo aquilo que não tenha para ela um efeito sensível e imediato não merece dela alguma atenção. "O interesse presente, eis o grande motivo, o único que leva [a criança] com segurança e longe" (ROUSSEAU, 2014, p. 135).

Seguindo a orientação do sensualismo condillaquiano, Rousseau (2014) ressalta que as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. A educação dos sentidos recomenda não apenas exercitá-los no sentido restrito de fazer uso deles, mas de aprender a bem julgar através deles[365].

---

[364] Os termos "obedecer", "mandar", "dever" e "obrigação", consoante Cerizara (1990), são destituídos de significado para as crianças, porque, antes da idade da razão, elas não têm ideia nem dos seres morais nem das relações sociais. Como se encontram numa fase em que todas as suas ideias provêm da sensação, elas só têm a possibilidade de perceber o mundo físico (CERIZARA, 1990).

[365] "[...] se o educador sabe utilizar essa espécie de interesse [sensível], ele poderá obter do Emílio um tipo de raciocínio, criar nele uma sorte de faculdade que ainda não se manifestou, obviamente, a razão intelectual, mas que a imita, que a prepara, que é a razão adaptada a essa idade, uma 'razão sensitiva'" (RAVIER, 1941, p. 82).

> [...] não exerciteis apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada uma delas todo o partido possível e depois verificai a impressão de um pelo outro [...]; não usei da força senão depois de ter calculado a resistência; agi sempre de tal sorte que o cálculo do efeito proceda o emprego dos meios. (ROUSSEAU, 2014, p. 160).

Rousseau (2014, p. 177) acredita que é pela ligação imediata com a utilidade, com a segurança, com a conservação e com o bem-estar que Emílio deve julgar todos os corpos da natureza e todos os trabalhos dos homens: "Só caminhando, apalpando, enumerando, medindo as dimensões [da natureza] é que aprendemos a avaliá-las". Assim, "[...] não podemos saber o uso dos nossos órgãos sem tê-los empregado. Só uma longa experiência pode ensinar-nos a tirar partido de nós próprios, e esta experiência é o verdadeiro estudo em que nunca é cedo demais nos aplicarmos" (ROUSSEAU, 2014, p. 184).

Como vimos, Rousseau (2014) admite que a infância é o sono da razão e que o cérebro da criança nada retém. Antes da idade da razão, a criança não recebe ideias, apenas imagens, e a diferença entre umas e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis e as ideias são noções dos objetos determinados por relações. "[...] Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou ideias nascem de um princípio ativo que julga" (ROUSSEAU, 2014, p. 120).

No Livro II do seu *Emílio*, Rousseau é concorde com a ideia de que a memória e o raciocínio, embora sejam faculdades distintas, não se desenvolvem separadamente. Rousseau, inclusive, escreve em sua obra máxima sobre educação acerca dos cuidados que os adultos devem ter ao apresentar os objetos para as crianças. É a partir primeiro da seleção e depois da apresentação desses primeiros objetos que se excita a memória da criança, "[...] e é assim que se deve tentar formar para ela um depósito de conhecimentos que sirvam para a sua educação durante a juventude, assim como para a sua orientação em qualquer época" (ROUSSEAU, 2014, p. 128).

A memória tem uma importância central para a pedagogia de Rousseau; e se assim o tem é porque a criança, em memorizando, também está em condições de raciocinar[366]. Sobre o ato de raciocinar, é indispensável o que Rousseau (2014, p. 121) tem a nos dizer sobre isso: "[...] estou muito distante de achar que as crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio[367]. Pelo contrário, vejo que raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que

---

[366] Essa é também, como vimos, a hipótese de Locke (2012d). Cerizara (1990, p. 126) nos fala sobre a importância da memória na educação do Emílio: "[...] a criança só observa nos objetos aquilo que sua capacidade cognitiva permite e a sua memória também é construída, pois, à medida que sua capacidade cognitiva avança, a memória se torna mais elaborada".

[367] Numa nota de rodapé do *Emílio*, Rousseau explica esse embaraço de dizer que a criança raciocina; ele justifica isso dizendo: "Ao escrever, fiz cem vezes a reflexão de que é impossível numa obra longa dar

se relacione com o seu interesse presente e sensível". Para ele, as crianças não são seres irracionais, quer dizer, sem traços de racionalidade, ao contrário, elas "raciocinam muito bem", porém, para ele, a razão por parte das crianças é limitada pela circunstância biológica (de seu corpo) e intelectual (psíquica) de seu cérebro.

> É, porém, sobre seus conhecimentos que nos enganamos, ao lhes atribuirmos os que elas não têm e fazendo-as raciocinar sobre o que não são capazes de compreender. Enganamo-nos ainda ao querer torná-las atentas a considerações que não lhes dizem respeito de maneira nenhuma, como a de seu interesse futuro, de sua felicidade de quando homens, da estima que se terá por elas quando forem adultas, palavras estas que, dirigidas a seres carentes de toda previdência, não significam absolutamente nada para eles. Ora, todos os estudos forçados desses pobres infelizes tendem a esses objetos inteiramente alheios aos seus espíritos. Imaginai a atenção que lhes podem prestar. (ROUSSEAU, 2014, p. 121).

Para Rousseau (2014), existem duas razões no homem, uma razão sensitiva e uma outra intelectual. Essa última se forma através da primeira e as duas acompanham o desenvolvimento progressivo das faculdades do homem (que é também um desenvolvimento do homem como ser biológico, corporal).

> Quanto ao meu aluno, desde cedo limitado a bastar a si mesmo, ele julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se relaciona com ele mesmo. Emílio está continuamente em movimento, retira lições da natureza, e não dos homens; seu corpo e seu raciocínio excitam-se ao mesmo tempo; ele tem a razão de um sábio e o vigor de um atleta. (ROUSSEAU, 2014, p. 139).

Rousseau (2014) sinaliza que existe um progresso das faculdades do homem e do seu conhecimento. O autor do *Emílio* avalia que, à medida que o ser sensitivo torna-se ativo, ele adquire um discernimento proporcional às suas forças: "[...] e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos" (ROUSSEAU, 2014, p. 137). Rousseau (2014, p. 137) aconselha aos preceptores que cultivem as forças das crianças, porque sabendo-as administrar é possível cultivar a sua inteligência: "[...] Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão".

Os primeiros movimentos naturais do homem, consoante Jean-Jacques, estão em medir-se com tudo que o rodeia e em experimentar em cada objeto suas qualidades sensíveis.

---

sempre um mesmo sentido às mesmas palavras. [...] estou convencido de que podemos ser claros mesmo na pobreza de nossa língua, não dando sempre as mesmas acepções às mesmas palavras, mas sim agindo de tal sorte que, toda vez que se emprega uma palavra, a acepção que lhe damos esteja suficientemente determinada pelas ideias que se relacionam com ela, e que cada período em que essa palavra se encontre lhe sirva, por assim dizer, de definição" (ROUSSEAU, 2014, p. 121).

Adepto ao exemplo da estátua de Condillac, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, Rousseau (2014, p. 148) observa que as crianças, enquanto não tenham contraído hábitos:

> [...] Enquanto seus membros delicados e flexíveis podem ajustar-se aos corpos sobre os quais devem agir, enquanto seus sentidos ainda puros não têm ilusão, é tempo de exercitar uns aos outros nas funções que lhes são próprias; é tempo de aprender as relações sensíveis que as coisas têm conosco.

Como tudo que conhecemos nos vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual (ROUSSEAU, 2014).

Rousseau (2014, p. 148) argumenta que os nossos primeiros mestres de filosofia são os nossos pés, nossas mãos, nossos olhos: “[...] Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e nunca saber nada”. Nosso filósofo realça que, “[...] longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito” (ROUSSEAU, 2014, p. 149). O filósofo genebrino enuncia que a extensão dos nossos conhecimentos se mede pelo número de ideias que surgem das sensações e se concentram no cérebro. É a nitidez dessas ideias, sua clareza, que faz a justeza do espírito.

> [...] é a arte de compará-las entre si que chamamos razão humana. Assim, o que eu chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples. (ROUSSEAU, 2014, p. 202).

O método de educação do Emílio acompanha o ritmo da natureza; primeiro Rousseau (2014) conduz seu aluno ao “país das sensações” e depois ele o leva até as fronteiras da “razão pueril”; o passo seguinte é torná-lo homem, isto é, prepará-lo para exercer bem a sua razão intelectual (ROUSSEAU, 2014).

4.2.2.3 A educação positiva e o aspecto moral no *Emílio*

O ser moral ainda não se desenvolveu dos 2 aos 12 anos de idade, mas Rousseau (2014) sabe que, mesmo lentamente, deve preparar seu pupilo para exercer bem sua razão no futuro[368].

[368] É entre os 15 e os 20 anos de idade que Emílio deve receber suas primeiras lições de moral. Nessa época, como vimos, o adolescente aprende as primeiras lições de sociabilidade, sente suas primeiras paixões, experimenta a beneficência e estuda, pela primeira vez, noções de história e de religião.

> [...] Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. É nesse segundo grau que propriamente começa a vida do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo [...]. Portanto, é importante começar a considerá-lo agora como um ser moral. (ROUSSEAU, 2014, p. 71-72).

Essa “consciência de si” nascente é também o momento, segundo Rousseau (2014, p. 115), em que a criança contrai os primeiros vícios, por isso é tão importante sua estratégia da educação negativa: “A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em todas as idades, é a de nunca fazer mal a ninguém [...]. As mais sublimes virtudes são negativas”.

Será no *Emílio*, pela primeira vez, que Rousseau se oporá à tese da igualdade natural dos espíritos de Helvétius[369]. Rousseau (2014, p. 98) julga que cada criança tem um gênio que lhe é particular, por isso seu método de educação deverá adaptar-se a um tipo de regime moral que lhe é conveniente: “[...] Cada espírito tem a sua forma própria, segundo a qual precisa ser governado, e é importante para o êxito de nossos trabalhos que ele seja governado dessa forma e não de outra”. A liberdade da criança é o princípio que orienta a observação de Rousseau (2014) sobre o comportamento do seu pequeno aluno. O filósofo retira da observação, do temperamento natural do seu pupilo, o método de educação que ele deve adotar quanto ao Emílio. Em razão disso, ele ressalta que: “[...] Começando bem cedo, indo sempre devagar e paulatinamente, formamos o temperamento para as mesmas coisas que o destroem quando o submetemos a elas quando já está completamente formado” (ROUSSEAU, 2014, p. 155).

Além do temperamento natural da criança, Rousseau (2014, p. 95) nos chama a atenção para os sentimentos primevos presentes nelas: “Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre diretos; não há perversidade natural no coração humano [...]. A única paixão natural do homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo”. Junte-se ao amor de si a autoconservação e o bem-estar, esses são os outros sentimentos primitivos dos homens e as primeiras noções de justiça que temos, conforme Rousseau (2014).

O filósofo suíço explica que, após os instintos que animam as diversas faculdades dos homens, segue-se a atividade do espírito, que procura instruir-se. O desejo inato do bem--estar e a impossibilidade de satisfazer plenamente tal desejo fazem com que o homem procure sem cessar novos meios de contribuir para isso. Por isso, Rousseau (2014) aconselha aos mestres que suprimam dos primeiros estudos dos seus alunos os conhecimentos cujos

[369] Embora as *Réfutations sur l’Esprit* tenha sido escrita antes, primeiro como anotações nas bordas do célebre livro de Helvétius em 1758 e depois exposta postumamente à morte de Rousseau em 1778, foi no *Emílio*, em especial na *Profissão de fé*, que as teses helvéticas ganharam pela primeira vez um forte opositor.

gostos não são naturais nas crianças e que limitem a elas apenas aqueles conhecimentos para o qual o instinto possa as conduzir, uma vez que "É pela relação sensível com a utilidade, com a segurança, com a conservação e com o bem-estar que ele[s] deve[m] julgar todos os corpos da natureza e todos os trabalhos dos homens" (ROUSSEAU, 2014, p. 249).

A relação de equilíbrio entre o desejo e a força, que na verdade se traduz aqui numa relação de estabilidade entre a razão e os instintos da criança, também não foi esquecida por Rousseau no Livro II do *Emílio*. Na percepção de Rousseau (2014, p. 74), "[...] é na desproporção entre os nossos desejos e as nossas faculdades que consiste a nossa miséria. Um ser sensível cujas faculdades igualassem os desejos seria um ser absolutamente feliz". A felicidade é para Rousseau uma condição negativa, que deve ser medida pelo homem mediante a menor quantidade de sofrimento que ele sofre[370]. Nesse sentido, em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da verdadeira felicidade? Jean-Jacques (2014, p. 74) responde que "[...] trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às suas faculdades e de igualar perfeitamente a potência e a vontade".

O tema da felicidade prepara outro assunto de relevante importância para Rousseau, a questão da liberdade. No Livro II do *Emílio*, Rousseau (2014) explica que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada[371]: "Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza[372]" (ROUSSEAU, 2014, p. 82).

Na passagem do estado de natureza para a sociedade civil, como vimos no terceiro capítulo deste trabalho, o que houve foi uma perda da independência natural do homem.

---

[370] Rousseau (2014, p. 232) confirma essa tese no Livro III do *Emílio*: "Todo homem quer ser feliz [...]. A felicidade do homem natural é tão simples quanto a sua vida e consiste em não sofrer; a saúde, a liberdade e o necessário a constituem". Cerizara (1990, p. 84) afirma que, na filosofia de Rousseau, "É a natureza que promove o equilíbrio no homem, pois só lhe desperta desejos necessários à sua conservação e o capacita a satisfazê-los. [...] Quando o homem começa a desejar mais do que pode obter, ele rompe o estado de harmonia em que a natureza o colocou e torna-se infeliz".

[371] Para não pensarmos que a liberdade rousseauniana é ilimitada, inclusive moralmente, importantíssima é a observação de Cerizara (1990, p. 81-82) sobre a diferença entre "liberdade" e "licenciosidade" no *Emílio*: "[...] Em Rousseau, liberdade e licenciosidade são categorias díspares. Ser livre não é fazer tudo o que se quer, mas tudo aquilo que se pode, e esta liberdade tem seus limites determinados pela lei da natureza. Ao governante competiria proporcionar no ambiente educativo que garantissem ao aluno enfrentar exclusivamente os limites referentes à dependência das coisas, livrando-o da coerção social. Logo, a exposição do discípulo aos perigos do mundo deve ser previamente controlada e planejada pelo governante".

[372] "Em suas *Cartas escritas da montanha*, Rousseau afirma que '[...] é inútil querer confundir a independência e a liberdade' e que '[...] essas duas coisas são tão diferentes que até mesmo se excluem mutuamente' (ROUSSEAU, 2006, p. 371). Neste escrito, Rousseau afirma que ser livre é não submeter a vontade do outro a minha vontade e vice-versa e ser independente é fazer o que se quer sem levar em consideração o querer do próximo (ROUSSEAU, 2006). De acordo com Rousseau, '[...] ser livre significa autodeterminar-se, respeitando as demais vontades; estas vontades, por sua vez, quando entram em acordo, ou seja, quando passam a se respeitar ou a se reconhecer na vontade do outro, se complementam e formam uma vontade soberana que chamamos de lei" (VASCONCELOS; CHAGAS, 2017, p. 47).

Rousseau (2014, p. 81) explica que a sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes:

> [...] Eis por que seus desejos se multiplicam com sua fraqueza e eis o que faz a fraqueza da infância relativamente à idade madura. Se o homem é um ser forte e a criança é um ser fraco, não é porque o primeiro tem mais força absoluta do que o segundo, mas porque o primeiro pode naturalmente bastar a si mesmo; e o outro, não.

Ainda sobre isso, Rousseau (2014, p. 81) indica que “[...] o homem deve ter mais vontades e as crianças mais fantasias, termo pelo qual entendo todos os desejos que não sejam verdadeiras necessidades e que só podemos satisfazer com o auxílio de outrem”.

Rousseau (2014) julga que dar mais necessidades para as crianças do que elas já têm não remedia suas fraquezas, mas as aumentam. Para o nosso autor, a criança deve permanecer unicamente na dependência das coisas; o mestre que age assim segue a ordem da natureza e o progresso de sua educação (ROUSSEAU, 2014). Assim, consoante Rousseau (2014, p. 83), “[...] Só a experiência e a impotência. O reconhecimento de sua fraqueza e o equilíbrio de sua vontade devem ser lei para a criança”.

O autor do *Emílio*, contudo, pondera que jamais devemos reprimir os desejos das crianças: “[...] Elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se[373]” (ROUSSEAU, 2014, p. 83). A junção da liberdade dos órgãos do seu pequeno pupilo com a sua limitada condição externa, diz Rousseau (2014), conduz a criança desde cedo à constância de suas faculdades e dos seus desejos, isto é, indica-lhe os caminhos de sua real felicidade.

Emílio, em adquirindo toda a razão de sua idade, é feliz e livre tanto quanto sua constituição lhe permite ser. Assim, encontramos no final desta etapa do seu desenvolvimento e de sua educação todas as riquezas físicas, espirituais e intelectuais que ele pode obter. E, em assim sendo, o aluno de Rousseau (2014) pode, da melhor maneira possível, preparar-se para realizar a perfeição da idade seguinte.

4.2.3 A terceira educação do Emílio: uma educação útil

Dos 12 aos 15 anos de idade, a criança é fraca, mas já possui forças. É uma idade que nos leva à razão intelectual, mas na qual a razão intelectual ainda não é utilizada; é uma

---

[373] Ravier (1941) pondera que a melhor formação do espírito nessa idade (dos 2 aos 12 anos) será uma educação física excelente e dirigida. Se falta razão (intelectual) à criança, em compensação ela está envolvida em atividades extremamente ricas, que são as brincadeiras próprias à sua idade; é nessas atividades originais que Jean-Jacques apoia toda a formação moral e intelectual do Emílio (RAVIER, 1941).

idade em que a brincadeira não é suficiente para o Emílio, mas na qual o dever não fala ainda em seu coração; é uma idade, enfim, que se abre a outra coisa que não é ela mesma, em que o homem social ainda não amadureceu. Em suma, como define Ravier (1941, p. 89), "[...] é uma idade crítica no todo". Nosso objetivo, nesta discussão, é delimitar as estratégias de educação usadas por Rousseau nessa nova fase da vida do seu aluno. Para tal, dividimos este momento em dois pontos, que são complementares: a educação para o útil, para o prazer e para um ofício e a preparação do Emílio para a educação moral no Livro IV.

4.2.3.1 A educação para o útil, para o prazer e para um ofício

Rousseau inicia o Livro III do *Emílio* afirmando que, nessa nova fase de sua vida, Emílio tem mais forças do que necessidades. É o terceiro estado da infância, o mais próximo da liberdade[374]. Contudo, esse excedente de forças o joga para fora de si; para evitar que sua educação se degenere, é preciso continuar sua instrução através dos sentidos (ROUSSEAU, 2014). Rousseau (2014) sabe que nessa fase (a da pré-adolescência) Emílio não é nem criança nem adulto. As sensações são ainda importantes, mas uma outra faculdade está emergindo em seu aluno, trata-se da razão intelectual. No entanto, alerta o nosso autor, é preciso que a educação do seu pupilo seja feita de maneira paciente; é necessário transformar suas sensações em ideias, sem saltar de repente para os objetos intelectuais (ROUSSEAU, 2014).

A pedagogia rousseauniana prega que é sempre importante ensinar a criança pacientemente, de experiência em experiência, pois é da junção de sensações que se formam as ideias: "[...] da comparação de várias sensações sucessivas ou simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo ideia" (ROUSSEAU, 2014, p. 275). A idade dos 12 aos 15 anos é uma fase de enriquecimento das sensações e, consequentemente, também do florescimento de ideias, e não do seu armazenamento. Por esse motivo, "Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade" (ROUSSEAU, 2014, p. 281).

Existe um tipo de raciocínio próprio para a criança. Ravier (1941, p. 93) assinala que, para Rousseau, "[...] as ideias adquiridas pela criança são ideias limitadas e claras, é importante soberanamente que seus primeiros raciocínios sejam simples e justos". O governante, percebendo isso, deve se apoiar sobre os móveis próprios da infância, isto é,

[374] Mühl (2011) observa que a pré-adolescência do Emílio divide-se em duas fases: uma primeira, dos 12 aos 13 anos, que Rousseau denomina "terceira infância"; uma segunda, dos 13 aos 15 anos, que ele identifica como a idade que está próxima à adolescência, porém sem ser ainda a puberdade.

orientar a educação do seu aluno para a curiosidade e para o útil. “[...] Até agora, não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora nos deparamos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom” (ROUSSEAU, 2014, p. 14).

Curiosidade e utilidade são os princípios de toda educação do Emílio[375]. “[...] Emílio é curioso para tudo aquilo que lhe é útil. E ele não considera como útil o que ele não pode conhecer e entender[376]” (RAVIER, 1941, p. 95). Rousseau (2014) considera que, para que uma criança se acostume a estar atenta e seja bem receptiva a alguma verdade sensível, é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra. Desse modo, lentamente, de ideia sensível em ideia sensível, como Emílio mesmo já está familiarizado, a primeira observação sobre um dado sensível leva-o a analisar todas as outras coisas representadas (ROUSSEAU, 2014).

O tempo dos 12 aos 15 anos é curto e é preciso tornar os ensinamentos para a criança útil e sem desperdício. “Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda certeza um princípio fundamental de toda boa educação” (ROUSSEAU, 2014, p. 222). É sempre o prazer ou o desejo que deve produzir esse gosto em aprender.

A educação para um ofício é um complemento da educação para o prazer e para a utilidade. “[...] Se em vez de colocar uma criança aos livros eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol do seu espírito” (ROUSSEAU, 2014, p. 231). Para nosso autor, o trabalho é uma condição indispensável do homem social: “[...] Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife” (ROUSSEAU, 2014, p. 262). O trabalho manual

---

375 No Livro III do *Emílio*, Rousseau define os tipos de curiosidade que geralmente acompanham as crianças. É preciso distingui-las para que se cultive a curiosidade natural e se evite a curiosidade factícia: “[...] No começo, as crianças são apenas irrequietas, depois se tornam curiosas; e essa curiosidade, quando bem dirigida, é o motivo da idade a que chegamos. Distingamos sempre as inclinações que vêm da natureza daquelas que vêm da opinião. Existe um ardor de saber que só se baseia no desejo de ser considerado instruído; existe outro que nasce de uma curiosidade natural ao homem por tudo o que pode dizer-lhe respeito de perto ou de longe. O desejo inato do bem-estar e a impossibilidade de satisfazer plenamente tal desejo fazem com que ele procure sem cessar novos meios de contribuir para isso. Este é o primeiro princípio da curiosidade, princípio natural ao coração humano, mas cujo desenvolvimento só se faz proporcionalmente a nossas paixões e a nossas luzes. [...] Suprimamos, pois, de nossos primeiros estudos também os conhecimentos cujo gosto não é natural ao homem e limitemo-nos àqueles que os instintos nos leva a procurar” (ROUSSEAU, 2014, p. 214-215). Ravier (1941) explica que Emílio é curioso para tudo aquilo que lhe é útil. E ele não considera como útil o que ele não pode conhecer e entender. Essa distinção entre a falsa curiosidade e a curiosidade natural, continua Ravier (1941), comanda toda a pedagogia de Rousseau; é necessário usar dessa potência móvel, mas é necessário dosar habilmente o seu uso, sob pena, caso não façamos isso, de criarmos mais domínios do que o necessário na mente da criança.

376 “Com efeito, todas as relações que Emílio vai estabelecer com as coisas nessa fase serão intensamente condicionadas pelo critério da utilidade. Sua avaliação, de modo geral, orienta-se pela pergunta: para que serve? A validade de um objeto define-se pela utilidade no atendimento das necessidades naturais. Quanto mais e quanto melhor se satisfizer a necessidade do [pré-]adolescente, tanto é mais importante um objeto para ele” (MÜHL, 2011, p. 93).

rende elogios de Rousseau, especialmente em duas posições: a do artesão, que é a profissão mais independente, e a do agricultor, que é a de todas a mais nobre (ROUSSEAU, 2014). Emílio deve ser um artesão[377], defende Rousseau (2014, p. 262-263):

> Uma profissão para o meu filho! Meu filho artesão! Senhor, pensais nisto? Penso melhor do que vós, minha senhora, que quereis reduzi-lo a jamais poder ser senão um lorde, um marquês, um príncipe e talvez, um dia, menos do que nada: de minha parte, quero dar-lhe uma posição que não possa perder, uma posição que o honre em todos os tempos; quero elevá-lo à condição de homem e, digais o que disserdes, ele terá menos pares com esse título do que com todos os que receber de vós.

O que Rousseau exige do seu aluno não é um talento, uma habilidade inata, mas um ofício, uma arte puramente mecânica, em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça e que não o leve à riqueza, com o qual podemos dispensá-la[378] (ROUSSEAU, 2014). Nesse sentido, o espírito que deve guiar Emílio na escolha de uma profissão é mais a sua utilidade do que o *status* que ela oferece[379] (ROUSSEAU, 2014).

---

[377] Mühl (2011, p. 99) pondera que “O ofício de artesão permite que o educando possa, livremente, desenvolver suas atividades criativas de acordo com suas necessidades e seus interesses de ordem intelectual. Ou seja, se ele tiver, por exemplo, tendências para a área das ciências especulativas, em seu ofício poderá ocupar-se com a produção de objetos relacionados a tal preferência, como instrumentos matemáticos, telescópios, microscópios e outros instrumentos necessários à área. Se tiver outras preferências, poderá fabricar objetos de acordo com elas”.

[378] Alguns intérpretes de Rousseau, como Manacorda, como vimos, criticam o caráter elitista da educação do aluno de Rousseau. Um dos motivos dessa crítica é esta passagem do Livro III do *Emílio*: “[...] Nunca sereis reduzido a trabalhar para viver. [...] não trabalheis por necessidade, trabalhai por glória. Rebaixai-vos ao estado de artesão, para ficardes acima do vosso” (ROUSSEAU, 2014, p. 263). Manacorda (1989) acredita que, apesar das diferenças que separam Emílio do fidalgo de Locke, ambos podem escolher uma profissão “limpa” e “honesta” longe do trabalho sujo da indústria e das suas fornalhas. Daí o caráter necessariamente nobiliárquico da formação do Emílio. Rousseau (2014), contudo, parece antever os ataques dos seus críticos, para não afirmarem que seu aluno é mimado ou enxerga na profissão de artesão apenas um passatempo; ele opõe-se a toda profissão sedentária e caseira que efemina e amolece o corpo. Não obstante, ele é contra o fato de que Emílio exerça ofícios insalubres, mas permite que ele se dedique a ofícios penosos e até mesmo perigosos, pois “[...] Eles exercitam ao mesmo tempo a força e a coragem [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 269). Mühl (2011) vê nessa atitude de Rousseau uma crítica ao trabalho embrutecedor, que enfraquece a personalidade e o poder criativo do adolescente. O trabalho, numa concepção rousseauniana, continua o intérprete, tem um papel educativo de promover o desenvolvimento das virtudes da coragem, da determinação, da sensibilidade e da responsabilidade moral. “[...] Ademais, a precaução de Rousseau em relação aos ofícios insalubres não apenas diz respeito aos cuidados com as atividades que prejudicam a saúde física do aluno, mas concerne àquelas atividades que não permitem ao educando desenvolver a sensibilidade estética e o fortalecimento de sua bondade natural” (MÜHL, 2011, p. 100).

[379] Rousseau está criticando claramente a educação do fidalgo de Locke. Sobre isso, continua nosso autor: “Assim, uma vez que fosse estabelecido que é bom saber um ofício, vossos filhos logo o saberiam sem o aprender; seriam considerados mestres como os conselheiros de Zurique. Nada desse cerimonial no caso do Emílio; nada de aparência, sempre a realidade. Não se diga que ele sabe, mas que aprenda em silêncio. Faça sempre a sua obra-prima, e nunca seja considerado um mestre; não se mostre trabalhador por seu título, mas por seu trabalho” (ROUSSEAU, 2014, p. 273). Mühl (2011, p. 93) acrescenta a essa passagem do *Emílio* que o “utilitarismo” desenvolvido por Rousseau não desconsidera a exigência do desenvolvimento da sensibilidade e da responsabilidade ética do seu aluno: “[...] Orientar-se pelo princípio da utilidade significa desafiar Emílio a formar em si a sensibilidade para o belo e a bondade natural como condição da formação de sua humanidade, base fundamental para o surgimento de uma nova sociedade. O utilitarismo rousseauniano tem a ver, portanto, com o atendimento das necessidades naturais, que, quando atendidas, tornam um homem solidário, fraterno, feliz”.

Rousseau (2014) entende que o grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso uns para os outros. A educação para um ofício, como entende o filósofo genebrino, não apenas relaciona o corpóreo ao espiritual, mas prepara seu aluno para ser homem[380].

> [...] Depois de ter começado por exercitar o seu corpo e os seus sentidos [do Emílio], exercitemos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante; para terminar o homem, só nos resta fazer um ser amoroso e sensível, isto é, aperfeiçoar a razão pelo sentimento. (ROUSSEAU, 2014, p. 274).

4.2.3.2 A educação preparatória para a idade das paixões (do ser moral e social)

"Aperfeiçoar a razão pelo sentimento", ou seja, darmos conta da educação moral do Emílio, significa ensiná-lo a bem julgar não apenas através da sua razão, mas também através das virtudes que lhe são próprias. Emílio, até os 12 anos, tinha apenas sensações, recorda nosso autor; a partir dos 13 anos, ele passa a ter ideias; se antes ele apenas sentia, posteriormente, aos 13, ele também passar a julgar (ROUSSEAU, 2014). No Livro III do *Emílio*, Rousseau (2014, p. 75) explica que as ideias surgem da comparação de várias sensações sucessivas e do juízo que delas fazemos: "[...] As ideias simples são apenas sensações comparadas. Na sensação, o juízo é meramente passivo, [pois] o indivíduo afirma apenas o que sente. Na percepção ou ideia, o juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que o sentido não determina".

Rousseau (2014, p. 277) nos ensina que a natureza nunca nos engana, mas somos nós, através dos nossos juízos, que nos enganamos: "Já que todos os nossos erros vêm dos nossos juízos, é claro que, se nunca precisássemos julgar, não teríamos necessidade de aprender; nunca nos enganaríamos e estaríamos mais contentes com nossa ignorância do que podemos estar com o nosso saber". À medida que avançamos na investigação daquilo que nos cerca, mais nos tornamos dependentes dos nossos julgamentos; aprendemos mais, mas também erramos mais.

A natureza escolhe para nós os instrumentos e os afina, não pela opinião, e sim pela necessidade. As necessidades mudam conforme a situação dos homens.

---

[380] "Em síntese, o trabalho é um dos meios da formação integral do ser humano e só quem trabalha pode tornar--se um homem justo e forte. Emílio tem de aprender que o trabalho é uma obrigação de todo ser humano e cada um deve a essa atividade o preço de seu sustento. Ninguém tem direito de viver na ociosidade e muito menos da exploração do trabalho do outro. Mas a aprendizagem de um ofício não é apenas fundamental por uma questão de dignidade de cada ser humano, mas por ser uma garantia de sua liberdade e independência. Afinal, ensinando-lhe uma profissão, estaremos lhe dando uma posição que jamais possa perder e que o honre em todos os tempos" (MÜHL, 2011, p. 100).

> [...] Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio não é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar neles o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão com eles, pelo menos com eles. (ROUSSEAU, 2014, p. 277-278).

Rousseau sabe que se aproxima a idade em que o círculo social do Emílio se ampliará[381]. Logo ele viverá em meio a outros homens como cidadão do seu país; assim, em meio a tantas relações novas de que dependerá, será preciso, mesmo contra a sua vontade, que ele julgue; então, é preciso ensinar-lhe a bem julgar (ROUSSEAU, 2014).

O autor do *Emílio* nos diz que a melhor maneira de ensinar a bem julgar é a que mais tende a simplificar as nossas experiências e a poder até mesmo dispensar-nos delas sem incorrer em erro. Emílio aprendeu mediante uma longa experiência a verificar as relações dos sentidos uns pelos outros, agora é preciso aprender a verificar as relações de cada sentido por si mesmo, sem a necessidade de recorrer a outro sentido, "[...] assim cada sensação se tornará para nós uma ideia, e essa ideia sempre será conforme a verdade. Este é o tipo de aquisição com que procurei preencher esta terceira idade da vida humana" (ROUSSEAU, 2014, p. 278).

Emílio é treinado a bastar os seus julgamentos pelo que aprendeu muito bem pelos sentidos. Por isso, nunca se apressa em julgar; julga somente pela evidência (ROUSSEAU, 2014). Apesar de o genebrino asseverar que todo juízo é um raciocínio, Emílio não raciocina sem antes verificar, testar e criar o seu próprio instrumento. "Obrigado a aprender por si mesmo, usa a sua razão, e não a de outrem; pois, para nada dar a opinião, é preciso nada dar à autoridade, e a maioria de nossos erros provém muito menos de nós do que dos outros" (ROUSSEAU, 2014, p. 281).

Rousseau (2014) insiste no caráter autônomo do aprendizado do seu aluno. Emílio não sabe o nome das matérias formais nem do vocabulário que é empregado nelas. "Emílio tem só conhecimentos naturais e meramente físicos. Nem mesmo sabe o nome da história nem o que é metafísica e moral" (ROUSSEAU, 2014, p. 282). Ademais, conhece as relações essenciais do homem com as coisas, mas nada sabe das relações morais do homem com o

---

[381] Um pai deve cidadãos ao Estado, é o que propõe Rousseau no início do seu *Emílio*. Alguns intérpretes de sua obra, porém, consideram um contrassenso Emílio ser educado afastado dos homens, sendo que é o convívio com estes a grande finalidade da sua formação. No entanto, Emílio foi educado longe dos grandes centros urbanos, e não do convívio com os homens; Rousseau (2014) prefere o campo à cidade por achar esse tipo de ambiente menos contaminado. É no campo, vivendo livre na natureza, que Rousseau (2014) faz do Emílio um homem; assim, antes de entregar ao Estado um cidadão, primeiro o pai deve formar seu filho para que seja um homem; é o que pensa Rousseau (2014).

homem[382]. Pouco sabe generalizar sobre as ideias, pouco sabe fazer abstrações, enfim, "[...] Não procura conhecer as coisas pela sua natureza, mas apenas pelas relações que o interessam. [...] Dá mais atenção ao que lhe é mais útil e, nunca se afastando dessa maneira de apreciar, nada concede à opinião" (ROUSSEAU, 2014, p. 82).

Ao final do Livro III do *Emílio*, Rousseau descreve o caráter do seu pupilo, que é o resultado de sua educação até ali. Diz que ele é laborioso, temperante, paciente, firme, cheio de coragem. Tem os "pés no chão", ou seja, pouco alimenta a sua imaginação. Além do mais, é pouco sensível aos males físicos e sabe sofrer com firmeza, pois aprendeu a não lutar contra o destino[383]. "Numa palavra, Emílio tem da virtude tudo o que se relaciona com ele próprio. Para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem, faltam-lhe unicamente algumas luzes que seu espírito está pronto para receber" (ROUSSEAU, 2014, p. 282).

O Livro IV do *Emílio* é um relato da idade da razão e das paixões, que vai dos 15 aos 20 anos. Nessa nova fase de sua vida, Emílio recebe dois tipos de educação: uma educação moral e uma outra religiosa. A primeira se ocupa do estudo da história, das paixões (do sexo) e da beneficência (piedade); e a segunda, de sua educação religiosa (a *Profissão de fé*). Ao ingressar nessa etapa de sua existência, o aluno de Rousseau não tem vícios, ao contrário, tem o espírito justo e sem preconceitos, o coração livre e sem paixões; possui todas as qualidades para aprender a como tornar-se um ser moral e a ser crente em Deus, mas sem deixar de ser livre.

---

[382] "A criança Emílio, porém, continua sendo um ser *a-social* e *amoral*, voltado a si mesmo e condicionado a julgar o mundo quase que exclusivamente com base em seu próprio eu. Suas experiências limitam-se, predominantemente, ao seu mundo e às circunstâncias que o atingem pessoalmente. Só mais ao final dessa fase e à medida que o tempo vai passando, começa a perceber que, se continuar voltado a si mesmo e se mantiver como um ser isolado, acabará por se tornar um miserável. Diante do desafio de ter de buscar os outros para poder se manter vivo e obter os meios e os instrumentos para a sua sobrevivência, Emílio começa a desenvolver as primeiras noções de sociabilidade" (MÜHL, 2011, p. 92).

[383] A passagem na íntegra desse trecho do texto de Rousseau (2014, p. 282) escreve-se assim: "Emílio é laborioso, temperante, paciente, firme, cheio de coragem. Nem um pouco exaltada, sua imaginação nunca aumenta os perigos; é sensível aos poucos males e sabe sofrer com firmeza, pois não aprendeu a lutar contra o destino. Com relação à morte, ainda não sabe bem o que seja, mas, acostumado a suportar sem resistência a lei da necessidade, quando for preciso morrer, ele morrerá sem gemer e sem se debater; isso é tudo o que a natureza permite nesse momento odiado por todos. Viver livre e depender pouco das coisas humanas é o melhor meio de aprender a morrer". Além da rica descrição da personalidade do seu aluno, o que nos chama a atenção nessas palavras de Rousseau é a ligação entre "morte" e "liberdade" na constituição do caráter (e na formação) do Emílio. Essa passagem denota a forte inspiração que Montaigne exerceu sobre Rousseau; suas palavras são quase uma cópia do conhecido trabalho do seu mestre, intitulado *De como filosofar é aprender a morrer*, especialmente da célebre frase: "Meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade; quem aprendeu a morrer, desaprendeu de servir" (MONTAIGNE, 2004, p. 97). Emílio é livre, em resumo, porque aprendeu a não lutar contra as agruras da vida e, sobretudo, porque sabe que um dia ele também irá morrer. A morte, portanto, é para ele a consequência mais natural da vida.

4.2.4 A quarta educação do Emílio: uma educação da razão e das paixões

A grande aquisição do Emílio nessa idade é a razão. Embora ainda não seja um homem, Emílio possui todas as qualidades para aliar a sua razão (intelectual) nascente às virtudes que ele já havia adquirido no passado. Por isso, não lhe falta o *sentiment intérieur* que irá orientar daqui para frente o seu entendimento. Rousseau sabe que a razão sozinha não basta para os propósitos de sua educação superior, por isso aperfeiçoar essa potência através do *instinto divino* será um modo de proteger o seu pupilo dos erros da lógica fria e do cálculo egoísta das ciências e da sociedade burguesa. Essa discussão, como antecipamos, divide-se em duas seções: uma educação moral e a outra religiosa. Elas que irão preparar Emílio para a idade da sabedoria e do casamento, que vai dos 20 aos 25 anos.

4.2.4.1 A educação moral do Emílio no Livro IV

Como preparação para a idade do homem, que é também a idade das viagens e do convívio social, Rousseau (2014) afirma que mostrar o mundo ao Emílio antes que ele conheça os homens não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo. Para o autor do *Emílio*, "[...] é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade" (ROUSSEAU, 2014, p. 332). Por isso, o aluno de Rousseau (2014) deve conhecer *in loco* seu objeto de estudo, onde quando homem ele irá instruir-se. É preciso, portanto, prepará-lo para esse momento, isto é, tornar possível a transição que irá tirá-lo do isolamento do campo e lançá-lo na vida em sociedade, ou ainda mais, prepará-lo para aprender suas primeiras noções abstratas, como o "amor" e a "crença em Deus"[384].

No Livro IV do *Emílio*, Rousseau (2014, p. 472) reconhece que "[...] Cada tipo de instrução tem seu tempo próprio, que precisa ser conhecido, e seus perigos, que precisam ser evitados". É tempo de Emílio aprender suas primeiras lições de moral, exatamente para evitar os preconceitos que a vida social poderia lhe incutir. Rousseau (2014, p. 288) inicia essa parte do seu livro explicando as diferenças entre o amor de si e o amor-próprio:

---

[384] Embora Rousseau (2014) ensine para o seu aluno as primeiras noções de moral, ele não o faz de maneira obscura, a exemplo de Locke, que acha apropriado falar dos espíritos e de Deus antes mesmo de tratar dos seres sensíveis. Quanto a isso, escreve Rousseau (2014, p. 356): "[...] limitados por nossas faculdades às coisas sensíveis, não temos quase nenhum contato com as noções abstratas da filosofia e com as ideias puramente intelectuais. Para alcançá-las, é preciso ou nos separarmos do corpo a que estamos tão fortemente ligados, ou fazer de objeto em objeto um progresso gradual e lento, ou enfim transpor rapidamente e como que de um salto o intervalo, como um passo de gigante de que a infância não é capaz e para o qual mesmo para os homens são precisos muitos degraus feitos especialmente para eles".

> A fonte de nossas paixões, a origem e os princípios de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações. [...] e essas mesmas modificações [que gera o amor-próprio], longe de nos serem vantajosas, são-nos nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra o seu princípio; é então que o homem vê-se fora da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo.

Jean-Jacques (2014) nos diz que amamos tudo aquilo que nos conserva e que nossa relação com o mundo é classificada de acordo com o grau de utilidade que as coisas têm conosco. O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível (ROUSSEAU, 2014). As paixões doces e afetuosas, explica-nos Rousseau (2014), nascem do amor de si, e as paixões irascíveis e odientas nascem do amor-próprio. “[...] Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião” (ROUSSEAU, 2014, p. 289).

O estudo que convém ao homem é o das relações humanas. Rousseau (2014, p. 290) postula que a criança, enquanto só se conhece pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas: “[...] Quando começar a sentir o seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira, a começar do ponto a que acabamos de chegar”. Para o autor do *Emílio*, a escolha e as preferências são obras das luzes, dos preconceitos e dos hábitos. É com o amor e a amizade (que de forma nenhuma são naturais para Rousseau) que nascem os desentendimentos, a inimizade e o ódio, ou seja, é através da vida social que o amor-próprio se sobressai sobre o amor de si (ROUSSEAU, 2014).

Pela primeira vez em sua grande obra sobre educação, Rousseau (2014) tece algumas considerações sobre sexo para o seu aluno[385]. Ele explica que as instruções da natureza são tardias e lentas; a dos homens quase sempre são prematuras. No primeiro caso, os sentidos despertam a imaginação; no segundo, a imaginação desperta os sentidos (ROUSSEAU, 2014).

> Se quiserdes colocar ordem e regra nas paixões nascentes, ampliai o espaço durante o qual elas se desenvolvem, para que tenham tempo de se arrumarem à medida que vão nascendo. [...] A torrente dos preconceitos arrasta-o; para segurá-lo, é preciso

[385] Em resumo, o que podemos destacar da formação sexual recebida pelo Emílio se limita a três conselhos do seu governante: 1) O sexo tardio conserva a juventude; 2) O gosto pelo sexo depende dos costumes (morais); 3) Jamais um adulto deve estimular a atenção do jovem para esse assunto, no entanto, se a sua curiosidade for maior e ele perguntar algo a respeito, a resposta deve sempre ser grave, curta e decidida, sem jamais parecer hesitar (ROUSSEAU, 2014).

> puxá-lo em sentido contrário. É preciso que o sentimento acorrente a imaginação e a opinião cale a opinião dos homens. A fonte de todas as paixões é a sensibilidade, a imaginação determina sua inclinação. [...] São os erros da imaginação que transformam em vícios as paixões de todos os seres limitados [...]. (ROUSSEAU, 2014, p. 298).

Sendo a sensibilidade a fonte de todas as paixões e a imaginação aquilo que amplia para nós a medida dos possíveis, Rousseau (2014) enuncia que o sumário de toda sabedoria humana quanto ao uso das paixões é sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo, e ordenar todas as afeições da alma conforme essas relações. Nosso autor acredita que o homem, se conseguir orientar sua imaginação para tal ou tal objeto ou dar-lhe tal ou tal hábito, mais ele terá condições de ordenar as suas afeições de acordo com tais relações (ROUSSEAU, 2014).

Rousseau (2014) avalia que, enquanto a sensibilidade do ser humano permanecer limitada à sua individualidade, não haverá nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie (ROUSSEAU, 2014).

> Estamos finalmente na ordem moral [...] como dos primeiros movimentos do coração erguem-se as primeiras vozes da consciência e como nascem dos sentimentos de amor e de ódio as primeiras noções do bem e do mal; mostraria que justiça e bondade não são apenas palavras abstratas, meros seres morais formados pelo entendimento, mas verdadeiras afeições da alma iluminadas pela razão, que não são mais que um progresso ordenado de nossas afeições primitivas; que, pela mera razão, independentemente da consciência, não podemos estabelecer nenhuma lei natural; e que todo o direito da natureza não passa de uma quimera se não é fundamentado numa necessidade natural ao coração humano. (ROUSSEAU, 2014, p. 323-324).

O propósito de Rousseau no Livro III do *Emílio*, de aperfeiçoar a razão pelo sentimento, é o objetivo principal de sua educação moral. Para Jean-Jacques, a bondade no homem surge quando passamos a sentir piedade por outro ser humano. Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, indica-nos ele, nossas misérias comuns nos unem por afeição. A imaginação coloca-nos no lugar do homem feliz; sentimos que uma dessas condições nos diz respeito mais de perto do que a outro. Da mesma forma, “[...] A piedade é doce, porque, ao nos colocarmos no lugar de quem sofre, sentimos, no entanto, o prazer de não sofrer como ele” (ROUSSEAU, 2014, p. 302).

A criança, enquanto não tem uma imaginação aguçada, a ponto de transcender sua individualidade em direção a outrem, só conhece os seus males.

> [...] quando, porém, o primeiro desenvolvimento dos sentidos acende nela o fogo da imaginação, começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas

> queixas e a sofrer com suas dores. É então que o triste quadro da humanidade sofredora deve trazer ao seu coração a primeira compaixão que jamais tenha experimentado. (ROUSSEAU, 2014, p. 303).

Assim nasce, afirma Rousseau (2014), a piedade como primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a natureza. Sendo capaz, portanto, de colocar-se no lugar do outro, Emílio reúne condições de tratar com moderação suas paixões nascentes. Desse modo, Rousseau (2014) o aconselha sobre as diferenças entre o “ser” (que é baseado na justeza de ideias) e o “parecer” (que é ilusório na maior parte das vezes).

> Julgamos demais a felicidade pelas aparências; supomo-la onde menos ela está; procuramo-la onde não poderia estar: a alegria não passa de um sinal muito equívoco. Um homem alegre não raro é apenas um desgraçado que procura enganar os outros e a si mesmo. Essas pessoas tão risonhas, tão abertas, tão tranquilas numa reunião são quase todas tristes e rabugentas em casa, e seus domésticos pagam a diversão que eles dão a suas amizades. [...] Um homem realmente feliz pouco fala e pouco ri; tranca, por assim dizer, a felicidade em seu coração. As brincadeiras barulhentas e a alegria turbulenta encobrem os desgostos e o tédio. A melancolia, porém, é amiga da volúpia; o enternecimento e as lágrimas acompanham os mais doces prazeres, e a própria alegria excessiva arranca mais lágrimas do que gritos. (ROUSSEAU, 2014, p. 314-315).

Rousseau (2014) mostra ao seu aluno que o extravasamento dos sentimentos muitas vezes encobre a melancolia e os desgostos de uma vida triste; o mais doce hábito consiste numa moderação de prazeres.

O método de educação (moral) de Rousseau tem a intenção de comover o seu aluno pela visão das misérias humanas. Jamais tais exemplos, porém, devem tornar-se um hábito para ele, porque, ao invés de sensibilizá-lo, o hábito acaba por endurecê-lo (ROUSSEAU, 2014). Rousseau (2014) acredita que, assim como há uma gramática da infância, igualmente existe uma gramática da adolescência. Por isso, ao mestre cumpre-se a missão de que, à medida que o seu aluno for adquirindo luzes, ele deve escolher as ideias que melhor se relacionem com ele. “Mestres! Poucos discursos; mas aprendei a escolher os lugares, os tempos e as pessoas e depois dai todas as vossas aulas por exemplos e podereis estar certos de que surtirão efeitos” (ROUSSEAU, 2014, p. 319).

Outra tarefa do mestre, conforme Rousseau (2014), é reprimir os desejos dos adolescentes de maneira conveniente. Para ele, o mal que se introduz nessa idade é irremediável se não for efetivamente combatido. “[...] Tornai os progressos lentos e seguros; impedi que o adolescente torne-se homem no momento em que nada lhe reste a fazer para tanto” (ROUSSEAU, 2014, p. 319). A fim de justificar o seu método (de reprimir os desejos dos adolescentes), Rousseau (2014) sublinha que o maior vigor da alma está nos homens cujos

anos de juventude foram preservados de uma corrupção prematura; mais do que naqueles em que a desordem começou justamente com o poder de entregar-se a ela.

A ideia de equilíbrio entre os desejos e as potências dá ao jovem gostos moderados e, em consequência, traz também a satisfação para a sua alma, pois, não desejando mais do que pode, ele está sempre feliz consigo próprio. Segundo Rousseau (2014, p. 470), todos os verdadeiros modelos do gosto estão na natureza: “Só conquistamos autoridade sobre as paixões através das paixões; é por seu poderio que devemos combater a sua tirania, e é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la”. Ou seja, somente o gosto pode combater o gosto (ruim) e é sempre da natureza que surgem as armas para esse combate.

A moral é o fundamento e o instrumento que deve guiar a razão. Rousseau (2014, p. 350) critica os estudos especulativos das escolas que desprezam a experiência e a resume em discursos: “[...] colocai todas as lições dos jovens em ação, e não em discurso; nada aprendem pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes”. O autor do *Emílio* afirma que mais importante do que as teorias é praticarmos as boas ações: “[...] é fazendo o bem que nos tornamos bons; não conheço outra prática mais segura” (ROUSSEAU, 2014, p. 348). Para nosso autor, portanto, a prática beneficente é mais importante do que a teoria, por isso a moral deve ser sempre a guia das nossas ações e da nossa razão.

> [...] Ocupai vosso aluno com todas as boas ações que estiverem ao seu alcance; seja o interesse dos indigentes sempre o dele; não os auxilieis apenas com a bolsa, mas com seus cuidados; servi-os, pretegei-os, consagrai a eles sua pessoa e seu tempo; fazei de si mesmos o intendente deles; nunca em sua vida ocupareis mais nobre emprego. (ROUSSEAU, 2014, p. 348).

Emílio é o resultado dessa educação moral posta em prática pelo seu governante. Rousseau (2014) indica que, já adolescente, Emílio fará tudo o que sabe ser útil e bom. Nada fará além disso; e ele sabe que nada é útil e bom para ele se não convém à sua idade; ele sabe que seu primeiro dever é consigo mesmo; que os jovens devem desconfiar de si mesmos, ser circunspectos em sua conduta, respeitosos com os mais velhos, moderados e discretos ao conversarem sobre amenidades, modestos nas coisas indiferentes, mas ousados no bem agir e corajosos para ouvir a verdade (ROUSSEAU, 2014).

A educação do Emílio não é uma educação apenas para si, mas também para as preocupações com a vida em sociedade. Em vez de aprender e satisfazer-se apenas com as teorias que lhe são ensinadas na escola ou preocupar-se com os seus negócios futuros, o aluno de Rousseau tem uma formação inteiramente voltada para o aprendizado das coisas da vida. Por isso, por seu interesse pelos seus semelhantes, ele aprendeu cedo a apreciar e a moderar

suas ações, a dar um valor mais justo ao que pode ajudar ou prejudicar a felicidade dos homens (ROUSSEAU, 2014).

A máxima que Rousseau (2014, p. 352) prega para uma educação mais solidária com os demais homens é a de estendermos ao máximo o nosso amor-próprio aos outros seres humanos: “Estendamos o amor-próprio aos outros seres; transformá-lo-emos em virtude, e não existe coração de homem em que essa virtude não tenha raiz”. Quanto menos o objeto de nossas preocupações se voltarem para nós próprios e o nosso interesse ampliar-se em direção aos outros, “[...] mais ele se tornará equitativo, e o amor ao gênero humano em nós será o amor à justiça” (ROUSSEAU, 2014, p. 352).

> Queiramos, pois, que Emílio ame a verdade, que ele a conheça; mantenhamo-lo sempre afastado dos negócios. Quanto mais suas atenções se consagrarem à felicidade dos outros, mais ele será esclarecido e sábio e menos ele se enganará sobre o que é bom ou mau; porém, nunca toleremos nele nenhuma preferência cega, baseada unicamente em acepções de pessoa ou em prevenções injustas. E por que ele prejudicaria a um para ajudar a outro? Pouco lhe importa a quem cabe maior felicidade na divisão, contanto que concorra para a maior felicidade de todos: este é o primeiro interesse do sábio depois do interesse privado, pois cada qual é parte de sua espécie, e não de outro indivíduo. (ROUSSEAU, 2014, p. 352-353).

Prevendo a dificuldade de transformar um selvagem em um homem pronto para viver nas cidades, Rousseau (2014) assevera que, formando o homem na natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques. O que Rousseau (2014, p. 356) exige do Emílio quando ele estiver envolvido na sociedade é “[...] que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele por seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão”. No entanto, para que a autonomia da razão se efetive, sublinha Rousseau (2014), é necessário que Emílio mantenha-se neutro às querelas que envolvem os homens na vida em sociedade; essa posição de neutralidade é própria de um observador.

Como passagem entre a formação moral propriamente dita e a formação religiosa do Emílio[386], é importante destacarmos algumas críticas de Rousseau a Locke sobre esse assunto. Em *Pensamentos sobre a educação*, Locke, a fim de ensinar ao seu aluno princípios de filosofia natural, divide-a em duas partes: a metafísica e a física. A metafísica, segundo Locke (2012d), antecede a física. Para ele, o estudo dos espíritos deve vir antes do estudo da matéria e dos corpos: “[...] um estudo que ensina o espírito e o prepara a uma inteligência

---

[386] Embora haja uma separação entre a formação do Emílio no Livro IV e sua formação religiosa na *Profissão de fé*, ambos os temas são complementares, por tratarem essencialmente do mesmo assunto: as preocupações de Rousseau acerca da origem do mal e a elaboração, por parte do filósofo, de um caminho que possa orientar o homem para uma vida virtuosa.

mais completa e mais clara deste mundo material em que nos fazem penetrar a razão e a revelação" (LOCKE, 2012d, p. 249). Locke (2012d) acredita que recebemos da revelação nossas ideias mais claras e mais completas sobre os espíritos, por isso ele recomenda aos educadores que leiam para as crianças a Bíblia[387].

> [...] a leitura assídua da história sagrada familiarizaria o espírito das crianças com a ideia dos espíritos e a crença em sua existência, posto que desempenham um papel tão importante em todos os acontecimentos desta história; o qual seria uma excelente preparação para o estudo dos corpos[388]. (LOCKE, 2012d, p. 249).

Locke (2012d) pretende que comecemos pelo estudo dos espíritos e que depois passemos ao dos corpos, diz Rousseau (2014). Esse método, continua o autor do *Emílio*, é o da superstição, dos preconceitos, do erro; não é o da razão, tampouco o da natureza bem ordenada. Rousseau (2014, p. 357) apostila que "[...] É preciso ter estudado os corpos por muito tempo para formar uma verdadeira noção dos espíritos e suspeitar que eles existem. A ordem contrária só serve para estabelecer o materialismo[389]".

Ainda contrapondo-se a Locke (2012d), Rousseau (2014, p. 357) explica que os nossos sentidos são os primeiros instrumentos dos nossos conhecimentos; os seres corporais e sensíveis são os únicos cuja ideia temos imediatamente; "[...] A palavra espírito não tem nenhum sentido para quem não tenha filosofado". O erro de Locke (2012d), consoante Rousseau (2014), foi ter começado pelo estudo dos espíritos sem antes ter percebido que do sensível ao abstrato (a ideia de Deus, por exemplo) o homem teve um longo caminho a percorrer.

> [...] limitados por nossas faculdades às coisas sensíveis, não temos quase nenhum contato com as noções abstratas da filosofia e com as ideias puramente intelectuais. Para alcançá-las, é preciso ou nos separarmos do corpo a que estamos tão fortemente ligados, ou fazer de objeto em objeto um progresso gradual e lento, ou enfim transpor rapidamente e como de um salto o intervalo, como um passo de gigante de que a infância não é capaz e para o qual o mesmo para o homem são precisos muitos degraus, especialmente para ele. (ROUSSEAU, 2014, p. 356).

---

387 Locke (2012d) tem uma preocupação didática para com a leitura da Bíblia para as crianças. Ele recomenda que não se fale para elas sobre os mistérios de Deus. Em vez disso, deve-se fazer pensando nelas um resumo curto e sensível das histórias mais relevantes do Livro Sagrado; assim, quando elas se puserem a ler, elas poderão facilmente entender o seu significado (LOCKE, 2012d).

388 Lasaleta (2012, p. 250), em nota a esse trecho da obra de Locke, explica a intenção do autor: "Em outros termos, Locke quer que a metafísica preceda a física, porque teme que o espírito se habitue ao materialismo se estuda as realidades sensíveis antes de conhecer as realidades imateriais".

389 Uma possível interpretação para essa passagem é que a sensibilidade do homem está ligada, no pensamento de Locke, imediatamente à matéria, e esta, por sua vez, pressupõe a formação dos espíritos e de Deus (mesmo que essa não seja, como vimos, a intenção do filósofo inglês). Assim sendo, a matéria seria, para Locke, numa provável leitura de Rousseau, a causa da explicação do mundo e até mesmo de Deus; o que configuraria, para o autor do *Emílio*, uma ideia materialista. Curiosamente essa também é a tese de Condillac e de Helvétius, a quem Rousseau critica nas *Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius*.

Rousseau (2014) sinaliza que nem mesmo o povo (em sua ignorância) nem a criança (em sua inocência igualmente ignorante) são capazes de entender com clareza um ser tão complexo como Deus[390]. As crianças, assevera nosso autor, não sabem colocar limites em nada, não porque usem uma medida longa demais, mas porque têm o entendimento curto; por isso, tudo é infinito para elas (ROUSSEAU, 2014). Rousseau (2014, p. 360) realça que seu pupilo não recebeu nenhum ensinamento sobre religião quando criança e que há mistérios que é impossível ao homem não só conceber como acreditar neles: "[...] Digo, além disso, que, para admitir os mistérios, é preciso pelo menos compreender que são incompreensíveis, e as crianças não são capazes nem mesmo dessa concepção. Para a idade em que tudo é mistério, não há mistérios propriamente ditos".

Evitemos anunciar a verdade aos que não estão em condições de ouvi-la, pois isso equivale a querer substituí-la pelo erro (ROUSSEAU, 2014). Seria preferível que as crianças não tivessem nenhuma ideia da Divindade a só ter a respeito ideias baixas, fantásticas, injuriosas e indignas dela; é um mal menor desconhecê-la do que ultrajá-la (ROUSSEAU, 2014).

No Livro IV do *Emílio*, Rousseau repete sua ideia presente no *Segundo discurso*, de que o homem só adquire luzes suficientes sobre Deus e sobre a religião no comércio que ele desenvolve com os outros homens. "Vimos por que caminho o espírito humano cultivado se aproxima desses mistérios, e concordarei de bom grado que ele só os alcança naturalmente, no seio da própria sociedade, numa idade mais avançada" (ROUSSEAU, 2014, p. 363). Isso justifica, segundo Rousseau (2014), a inaptidão das crianças de aprenderem alguma coisa sobre Deus; exatamente porque não possuem "luzes suficientes" para tal.

Apesar de o aluno de Rousseau não ter adquirido um entendimento suficiente a ponto de adentrar na idade da sabedoria, Emílio (na idade da razão e das paixões) reúne condições de orientar sua inteligência autonomamente. Assim, ele escapará às determinações geográficas de ter que seguir uma religião específica, como o cristianismo ou o maometismo[391]. Sua razão, bem constituída para a sua idade, será a chave para escutar o relato do Vigário saboiano de coração aberto e, ao mesmo tempo, aprender com as suas palavras.

---

[390] "Ora, considerai agora que distância ainda permanece entre a noção das duas substâncias e a da natureza divina! Entre a ideia incompreensível da ação de nossa alma sobre nosso corpo e a ideia da ação de Deus sobre todos os seres! As ideias de criação, de aniquilação, de ubiquidade, de eternidade, de onipotência, a ideia dos atributos divinos, todas essas ideias que tão poucos homens conseguem ver de tão confusas e tão obscuras que elas são, e que nada têm de obscuro para o povo, porque ele não compreende absolutamente nada disso, como se mostrarão elas com toda sua força, isto é, com toda a sua obscuridade aos jovens espíritos ainda ocupados com as primeiras operações dos sentidos e que só concebem o que tocam? É em vão que os abismos do infinito abrem-se por toda parte ao nosso redor; uma criança não é capaz de assustar-se com eles; seus débeis olhos não sabem sondar a sua profundeza" (ROUSSEAU, 2014, p. 359).

[391] Rousseau (2014), por vezes, mostra-se contraditório em suas afirmações; ele escreve sobre a autonomia intelectual do seu aluno, que pode escolher qual religião deve seguir, mas também diz que uma criança deve

4.2.4.2 A formação religiosa do Emílio na *Profissão de fé*

Embora escrito separadamente, Rousseau resolveu incorporar a *Profissão de fé* ao Livro IV do *Emílio*, na primeira publicação da obra em 1762[392]. A *Profissão de fé* é fruto da experiência vivida pelo filósofo aos 16 anos de idade no seminário católico em Turim e de suas ideias acerca da religião[393]. A incorporação desse escrito ao *Emílio* tem um propósito fundamental na educação do seu pupilo; curiosamente, nessa mesma faixa etária (entre os 16 e os 20 anos), Rousseau resolveu introduzir o ensinamento sobre Deus e sobre a religião para o seu aluno. Ravier (1937, p. 302) é defensor da ideia de que "[...] O *Emílio* e a *Profissão de fé* não formam somente um 'todo intelectual'; a *Profissão de fé* não é somente parte 'integrante', mas parte essencial do *Emílio*". Ravier (1937, p. 302) arremata dizendo que, "[...] Sob uma forma ou outra, a formação religiosa deve aparecer como um elemento indispensável, capital da educação do Emílio".

A *Profissão de fé*, que trata da formação religiosa do Emílio, tem como intenção combater o materialismo e o idealismo; provar a existência de Deus e do ser humano; criticar os mistérios da fé cristã e enaltecer a religião natural. Schinz (1910) acrescenta que, na *Profissão de fé*, os três princípios sobre os quais Rousseau edifica toda sua filosofia são a existência de Deus, a sabedoria divina e a liberdade moral.

A primeira questão que atinge o Vigário e que precisa ser resolvida é sobre a prova de sua existência[394]. Ao modo de Descartes no *Discurso do método*, o Vigário lança a dúvida: "Quem sou eu?". Sua conclusão imediata é a de que ele existe porque sente. "Existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado. Eis a primeira verdade que me atinge e com a qual sou forçado a concordar" (ROUSSEAU, 2014, p. 378). É preciso ligar tudo aos sentidos, embora o Vigário não saiba precisar, por enquanto, sua causa. "[...] Concebo, pois, claramente que

---

ser educada na religião de seu pai; isso prenderia Emílio, de certo modo, a um determinismo dos costumes e, por que não dizer, também geográfico.

392 Baseamo-nos na tradução em língua portuguesa do original francês do *Emílio* da Editora Martins Fontes, mas também consultamos a edição das *Oeuvres complètes* de Rousseau de Peyrou e Moultou. Nessa última, a *Profissão de fé* aparece no Volume V das *Obras*, o qual contém a continuação do Livro IV do *Émile*.

393 No Livro III das *Confissões*, Rousseau descreve a sua chegada a Turim e o tempo que passou no seminário católico nessa mesma cidade. Além de suas discussões com os padres e de uma certa inclinação, nessa época, ao jansenismo, Rousseau (2008a, p. 128) fala das influências que o ajudaram a compor a imagem do Vigário de Saboia: "E reunindo o padre Gâtier com o padre Gaime, fiz com esses dois dignos clérigos o original do Vigário saboiano. E lisonjeio-me não ter a cópia desonrado os modelos".

394 Essa e outras questões foram tratadas em duas ocasiões especiais neste trabalho: na crítica ao livro *Do Espírito* de Helvétius e na ligação de Rousseau com o racionalismo de Malebranche e especialmente de Descartes; por isso, evitaremos nos repetir nas palavras; o nosso foco será resumidamente a exposição *ipsis litteris* dos assuntos elencados na *Profissão de fé*.

minha sensação, que é eu, e sua causa ou seu objeto, que é fora de mim, não são a mesma coisa" (ROUSSEAU, 2014, p. 379).

O Vigário concebe a prova de sua existência mediante os estímulos externos que o atingem, não obstante a objetividade do mundo, assim como as suas sensações, tenha uma causa que lhe seja completamente desconhecida. "Assim, não apenas eu existo, mas existem outros seres, a saber, os objetos de minhas sensações, e mesmo que esses objetos não passassem de ideias, continua sendo verdade que essas ideias não são eu" (ROUSSEAU, 2014, p. 379).

Ciente da existência de si e da objetividade do mundo, o Vigário descobre a faculdade de julgar comparando os sentidos de que dispõe para isso. "Perceber é sentir; comparar é julgar; [...] o poder distintivo do ser ativo [racional] é dar sentido à palavra 'é'" (ROUSSEAU, 2014, p. 379). Assim, o Vigário aponta que a atividade do ser sensitivo é proveniente da sua capacidade de julgar, ainda que o seu julgamento seja limitado, dada a junção do seu entendimento às impressões dos sentidos que o atingem e que só lhe mostram os objetos (ROUSSEAU, 2014).

O que o Vigário quer nos ensinar é que não somos seres meramente passivos. Para ele, as sensações nos conectam ao mundo, assim como o juízo distingue os objetos que nos cercam (ROUSSEAU, 2014). Nesse sentido, diz o Vigário, "[...] a reflexão [...] está em mim, e não nas coisas, sou eu que a produzo, embora só a produza por ocasião da impressão que fazem sobre mim os objetos" (ROUSSEAU, 2014, p. 381).

Até aqui, o Vigário descobriu que é um ser passivo porque sensitivo e ativo porque racional. "[...] Sei apenas que a verdade está nas coisas, e não no meu espírito, que as julga, e que, quanto menos coloco de meu nos juízos que faço sobre elas, mais estou seguro de me aproximar da verdade" (ROUSSEAU, 2014, p. 381). O Vigário, a partir daí, percebe um terceiro elemento que intuitivamente ultrapassa o ato espontâneo de sentir e de pensar, que é o sentimento de sua existência. Por meio de suas deduções, ele descobre que a razão é uma auxiliar dessa potência intuitiva e que sozinha a razão erra. "[...] Quanto mais coloco dos meus juízos nos objetos, mais erro em meus julgamentos. Assim, minha regra de me entregar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão" (ROUSSEAU, 2014, p. 381).

O sentimento de sua existência (o *sentiment intérieur*) é, para o Vigário, uma espécie de intuição que extrapola o entendimento[395]. Se as sensações lhe informam a verdade

---

[395] "Como uma vontade produz uma ação física e corporal? Não sei, mas experimento em mim que ela a produz. Quero agir e ajo; quero mover meu corpo e meu corpo se move. Mas que um corpo inanimado e em repouso venha a se mover, isto é incompreensível e sem exemplo. A vontade é-me conhecida por seus atos, não por sua natureza" (ROUSSEAU, 2014, p. 384). Prado Júnior (2008, p. 79) define esse sentimento da existência, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, como aquilo que abole o abismo que separa o finito do

acerca de sua existência e a razão atua comparando, separando e classificando os objetos que o atingem, o sentimento o liga a algo superior a ele e lhe comunica sobre a causa de suas faculdades e do mundo que o rodeia. Assim, finalmente o Vigário chega a Deus, que é o criador de tudo o que existe (ROUSSEAU, 2014).

É pelo *sentiment intérieur* que o liga ao infinito, isto é, a Deus, que o Vigário formula os dogmas de sua *Profissão de fé*. No primeiro deles, ele nos informa que a causa do movimento da matéria reside numa vontade que move a natureza e o universo. "Essa vontade me é conhecida por seus atos, e não por sua natureza. [...] Conheço essa vontade como causa motriz, mas conceber a matéria produtora do movimento é claramente conceber um efeito sem causa, é conceber absolutamente nada" (ROUSSEAU, 2014, p. 384-385). Em aberta disputa com os materialistas (para quem a matéria é *causa sui*) e com os homens de ciência, especialmente Newton e Descartes (que explicam os efeitos de suas experiências, mas não as suas causas), o Vigário defende o princípio de que a matéria não se move, mas é movida, e que há uma força motriz que age sobre ela (que é Deus) (ROUSSEAU, 2014).

No segundo de seus dogmas de fé, o Vigário pontua: "Se a matéria movida me indica uma vontade, a matéria movida segundo certas leis me indica uma inteligência: este é o meu segundo artigo de fé" (ROUSSEAU, 2014, p. 386). A intuição que guia o Vigário é assessorada pela razão, que age, compara e escolhe, e pelos sentidos, sobretudo pela visão, que diretamente alcança as criações de Deus.

> [...] Agir, comparar, escolher são as operações de um ser ativo e pensante; logo esse ser existe. Onde o vês existir?, perguntarás. Não apenas nos céus que giram, no astro que nos ilumina; não apenas em mim mesmo, mas na ovelha que pasta, no passarinho que voa, na pedra que cai, na folha que o vento leva. (ROUSSEAU, 2014, p. 386-387).

O que os olhos atingem – porém, não necessariamente – os juízos sabem clarificar seus detalhes. O Vigário admite que não sabe explicar as engrenagens deste grande relógio que é o mundo, ainda que saiba que todas as suas peças concorrem para uma finalidade comum. "[...] Ignoro por que o universo existe, mas não deixo de ver como ele é modificado, não deixo de perceber a íntima correspondência pela qual os seres que o compõem prestam-se auxílio mútuo" (ROUSSEAU, 2014, p. 387). Embora não possa admirar o Criador em si mesmo, como se pudesse enxergá-lo de corpo inteiro, o Vigário não pode conceber um sistema ordenado sem uma inteligência que o organize (ROUSSEAU, 2014).

---

infinito: "[...] o sentimento pode assim nos aproximar do infinito e o conhecimento nunca pode encontrar o *fundamentum absolutum* que lhe permitiria constituir-se em sistema. O encadeamento do Saber segundo uma ordem linear de razões está excluído como possibilidade no horizonte do pensamento de Rousseau".

"Acredito num mundo governado por Deus", afirma o Vigário, e, "[...] embora não possa deduzi-lo inteiramente pelas parcas luzes da minha razão, posso senti-lo"[396] (ROUSSEAU, 2014, p. 389). Ciente da limitação de seu espírito, o Vigário se contenta em não procurar a essência de Deus. Tudo o que o apraz é percebê-lo através de suas obras. "[...] Percebo Deus por toda parte em suas obras; sinto-o em mim, vejo-o por toda parte ao meu redor; mas, assim que quero contemplá-lo em si mesmo, assim que quero procurar onde ele está, o que ele é, qual a sua substância, ele me escapa [...]" (ROUSSEAU, 2014, p. 390).

A meditação levou o Vigário a descobrir os dois princípios que traduzem a natureza humana: a alma responsável pelo estudo das verdades eternas, o amor à justiça e o belo moral; e os sentidos dominados pelas paixões, opostas ao primeiro princípio (ROUSSEAU, 2014). O Vigário acrescenta à descoberta da dualidade metafísica uma terceira faculdade, que é o sentimento interior, responsável por nossa liberdade moral.

> [...] Nenhum ser material é ativo por si mesmo, e eu o sou. Por mais que me contradigam quanto a isso, sinto-o, e esse sentimento que fala a mim é mais forte do que a razão que o combate. Tenho um corpo sobre o qual os outros agem e que age sobre eles; essa ação recíproca não é duvidosa, mas minha vontade é independente dos meus sentidos, consinto ou resisto, sucumbo ou sou vencedor, e sinto perfeitamente em mim mesmo quando faço o que quis fazer ou quando apenas cedo às minhas paixões. Tenho sempre o poder de querer, não a força de executar. Quando me entrego às tentações, ajo conforme o impulso dos objetos externos. Quando me censuro por tal fraqueza, só ouço a minha vontade; sou escravo por meus vícios e livre por meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e, enfim, impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo. (ROUSSEAU, 2014, p. 395).

"A liberdade é aquilo que quero para mim sem que nada me constranja para isso", diz o Vigário (ROUSSEAU, 2014, p. 396). O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre; não há verdadeira vontade sem liberdade. O homem é livre em suas ações e animado por sua substância imaterial (que é Deus), eis o terceiro artigo de fé do Vigário.

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, Rousseau é um cético moderado que acredita em Deus, porém questiona os mistérios da Revelação. Talvez, em parte, ele tenha contraído esse ceticismo dos anos em que morou no seminário católico em Turim, mais exatamente dos padres que o ajudaram a compor o Vigário. A ideia de Deus confunde e ultrapassa o alcance do homem. Por isso, questiona o Vigário, "Por que contentar-me com palavras sem ideias?" (ROUSSEAU, 2014, p. 403).

Rousseau (2014), assim como o Vigário, acreditava que os homens caem em erro na maior parte das vezes que se envolvem a falar de Deus. Para ele, é inconcebível a

---

[396] Acreditamos, assim como Derathé em *Le rationalisme de Rousseau*, que o sentimento interior não possa ser deduzido dos sentidos, malgrado dele dependa, assim como do desenvolvimento das luzes.

qualquer homem entender os mistérios da Divindade de maneira clara, sobretudo porque nosso espírito é limitado para entender isso. “[...] Por mais que eu diga: ‘Deus é assim; sinto-o, provo-o para mim mesmo’; nem por isso concebo melhor como Deus pode ser assim” (ROUSSEAU, 2014, p. 404).

Se não é possível falarmos de Deus com segurança, pois suas propriedades nos são inatingíveis, nem por isso deixaremos de acreditar nele. O método meditativo do Vigário não extrai da razão, como quer Descartes, e sim da luz interior, as verdades que se deve conhecer para orientar uma conduta conforme a intenção de Deus. A consciência nunca nos engana, diz o Vigário, a razão sim. Quem segue a alma obedece à natureza e não tem medo de se perder (ROUSSEAU, 2014).

A consciência moral (ou *sentiment intérieur*) é uma faculdade presente no homem, cuja função é julgar moralmente o que o atinge. A consciência reside na alma humana. Ela é um princípio inato de justiça e de virtude, é dizer, ela é um princípio moral (ROUSSEAU, 2014). A moralidade de nossas ações, complementa o Vigário, está no juízo que nós fazemos sobre elas. Essa regra é confirmada pelo coração e pelas ações justas que praticamos (ROUSSEAU, 2014).

“Sentimos antes de conhecer” (ROUSSEAU, 2014, p. 410). Se a princípio podemos constatar nossa existência através das nossas sensações, o “sentir” logo se transforma em “consciência”, que nos torna capazes de julgar o bem e o mal, o conveniente e o inconveniente que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar[397] (ROUSSEAU, 2014). Tudo o que o espírito humano recebe provém da experiência e só julgamos alguma coisa a partir de ideias adquiridas[398]. No entanto, acredita o Vigário, existem nos homens princípios universais inatos que se elevam sobre todo o relativismo[399]. Esses princípios estabelecem a moral entre os homens e favorecem a paz entre as nações[400] (ROUSSEAU, 2014).

Segundo o Vigário, “existir é sentir”, pois “tivemos sentimentos antes de termos ideias”. Os instintos de conservação e de bem-estar que formam o amor de si transformam-se

[397] O homem ao qual Rousseau (2014) se refere é o ser social, e não o homem da natureza. A consciência só surge quando o homem se torna um animal gregário; é somente através do florescimento da consciência que o homem passa a julgar moralmente.

[398] O sentimento moral só passa a ser exercido conjuntamente com a razão. Nesse sentido, como vimos, sob certos aspectos, as ideias são sentimentos e os sentimentos são ideias, isto é, a razão se confunde com a consciência, e vice-versa (ROUSSEAU, 2014).

[399] Rousseau (2014) está criticando o cético Montaigne, que não acredita nos valores eternos da justiça. Para o autor do *Emílio*, a experiência é fonte das ideias, mas tanto a experiência como as ideias variam de acordo com as circunstâncias, por isso a importância do sentimento como princípio imóvel e eterno da justiça.

[400] Para Rousseau, o mal se ordena relativamente ao indivíduo e o bem se ordena relativamente ao todo. Jean--Jacques (2014) acredita que existe uma ordem moral que é universal, tendo em vista que, onde há sentimento e inteligência, existe um ordenamento de justiça e de paz entre os homens.

progressivamente em sentimentos inatos relativos à sua espécie[401]. O sistema moral é formado por uma dupla relação: a do homem consigo mesmo e a do homem com o seu semelhante; é a partir disso que nasce a consciência. O Vigário finaliza essa ideia deste modo: “[...] Conhecer o bem não é amá-lo; o homem não tem um conhecimento inato do bem; mas, assim que a sua razão faz com que o conheça, sua consciência leva-o a amá-lo: é este sentimento que é inato[402]” (ROUSSEAU, 2014, p. 411).

Contra a vaidade, recomenda o Vigário, devemos nos limitar aos primeiros sentimentos que encontramos em nós mesmos. A consciência é um instinto dotado de moralidade, porque nos faz discernir o justo do injusto. Por isso, diz-nos o religioso, ela é um guia seguro de um ser limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal que nos aproxima de Deus: “[...] és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, a não ser o triste privilégio de perder-me de erros em erros com o auxílio de um entendimento sem regra e uma razão sem princípio” (ROUSSEAU, 2014, p. 412).

É com essa ode à consciência que o Vigário fundamenta sua crítica à religião cristã. A consciência é a presença íntima de Deus no coração do homem e forma nele uma espécie de religião natural. A Revelação, ao contrário, é uma fantasia; o mais importante é escutar em si a voz do coração: “[...] O culto que Deus pede é o do coração [e não o da Revelação], e este quando é sincero é sempre uniforme” (ROUSSEAU, 2014, p. 420).

Para o Vigário saboiano, a intolerância das religiões nasce da crença exclusiva de que só o seu Deus é o correto. É a geografia que contribui para o fanatismo e para a falta de respeito para com a fé do outro, pois cada qual adorando o seu Deus (desde o nascimento) acredita estar em posse de uma verdade única; e essa crença evidentemente está ligada aos valores do seu lugar de origem (ROUSSEAU, 2014). O Vigário sinaliza que a religião divide os homens, não contribuindo para a sua unidade. “Vê, meu filho, a que absurdo levam o orgulho e a intolerância, quando cada um quer seguir totalmente a sua opinião e crê ter razão contra o resto do gênero humano” (ROUSSEAU, 2014, p. 437-438).

---

[401] Isso nos sugere que o sentimento deriva das sensações e dos sentidos. Entretanto, essa “transformação progressiva” de que fala Rousseau é a da sociabilidade humana, e não a da transformação das sensações em sentimento. O sentimento é uma faculdade da alma; embora ele esteja ligado ao corpo, guarda com relação às sensações corpóreas certa independência.

[402] Rousseau (2014) julga que o sentimento é inato, ou seja, ele existe como faculdade que avalia moralmente o que atinge o homem, mas não é um tipo de conhecimento. Para Jean-Jacques, todos os conhecimentos são adquiridos.

O Evangelho está cheio de absurdos que repugnam a razão[403], diz o Vigário (ROUSSEAU, 2014). Não obstante, a melhor maneira de seguir a Deus é respeitá-lo em silêncio – continua o religioso – e nos humilharmos diante do grande Ser, que é o único a saber da verdade[404] (ROUSSEAU, 2014). Esse caminho da coerência, ensina o mestre de Rousseau (2014), só pode ser alcançado através do coração (*couer*), que procura saber o que é importante para a nossa conduta.

No íntimo, o Vigário sabe que Deus não pode ser mau. "[...] A fé não tiraniza a minha razão, mas a ilumina" (ROUSSEAU, 2014, p. 426). O religioso indica que "[...] Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo é o sumário da lei" (ROUSSEAU, 2014, p. 446). Para finalizar os seus ensinamentos ao seu jovem pupilo, ele também registra que o culto interior (*le sentiment intérieur*) é o primeiro dos deveres e que, sem a fé em Deus, não existe verdadeira virtude no homem (ROUSSEAU, 2014).

Saber escutar a voz do sentimento, respeitar a razão e praticar a liberdade moral são os grandes ensinamentos que Rousseau quer repassar para Emílio. As palavras do Vigário, replicadas ao jovem aluno de Rousseau, servirão para que ele possa prevenir-se a respeito dos males da vida em sociedade, mas também para que ele possa saber conduzir-se com relação às outras instituições sociais, como o casamento.

A frase lapidar do Vigário: "Ninguém deve confiar no juízo de outrem" (ROUSSEAU, 2014, p. 437) ecoará como um imperativo ético na vida do pupilo de Rousseau. Apesar disso, Emílio não deve perder a sensibilidade moral de sempre querer ajudar o próximo; mas também não deve ser ingênuo de deixar-se levar pelas armadilhas dos falsos raciocínios, principalmente daqueles advindos das altas rodas da sociedade parisiense (com a qual, em breve, passará a conviver). Com essa postura de ensinar Emílio a sempre consultar a sua consciência e a orientar o seu comportamento pela reta razão, Rousseau (2014) finalmente torna o seu aluno apto para conviver em meio aos outros homens.

4.2.5 A última educação do Emílio: o conhecimento do homem

Antes de adentrarmos nas discussões da última parte do *Emílio*, é importante destacarmos algumas observações introdutórias feitas no final do Livro IV. A primeira delas é

---

[403] Para uma crítica aos mistérios da religião cristã, ver o segundo capítulo deste trabalho.

[404] Apesar das críticas, Rousseau (2014) considera ruim toda filosofia que quer destruir a religião. Ele acredita numa paz universal entre as diversas seitas religiosas para conter a intolerância religiosa.

que o aluno de Rousseau, ao atingir a maioridade, não será licencioso como a maioria dos jovens de sua idade, o qual raciocinará sobre todos os seus passos.

> Emílio considera uma honra tornar-se homem e sujeitar-se ao jugo da razão nascente; seu corpo formado já não precisa dos mesmos movimentos e começa a deter-se por si mesmo, enquanto seu espírito, desenvolvido pela metade, procura, por sua vez, expandir-se. Assim, a idade da razão não é para uns mais do que a idade da licença; para o outro, torna-se a idade do raciocínio. (ROUSSEAU, 2014, p. 452).

É na cidade onde Emílio colocará em prática tudo o que aprendeu. "[...] Tendo sido educado com toda liberdade dos jovens camponeses e dos jovens selvagens, deve mudar e parar como eles ao crescer. A diferença é que, em vez de agir unicamente para o prazer ou para a alimentação [...], ele aprendeu a pensar" (ROUSSEAU, 2014, p. 452). Tendo chegado, pois, a esse ponto por esse caminho, "Emílio encontra-se com ótimas disposições para com o caminho em que o introduzo; [...] os temas de reflexão que lhe apresento excitam a sua curiosidade, porque são belos em si mesmos, são completamente novos para ele, e está em condições de compreendê-los" (ROUSSEAU, 2014, p. 452).

Rousseau (2014, p. 470) salienta que Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres: "[...] Feito para viver com os homens, deve conhecê-los. Conhece o homem em geral; falta-lhe conhecer os indivíduos. Sabe o que se faz na sociedade; falta-lhe ver como se vive nela". Assim como há uma idade própria para o estudo das ciências, justifica Jean-Jacques, também há uma para bem compreender os costumes do mundo, visto que a arte mais necessária ao homem e ao cidadão é saber viver com os seus semelhantes (ROUSSEAU, 2014).

A idade da sabedoria e do casamento, que vai dos 20 aos 25 anos de idade, é teoricamente o último momento da relação entre Emílio e o seu governante[405]. Finalmente o aluno da natureza tornou-se adulto e, a partir de então, viverá outras experiências, como a do casamento (é a primeira vez que Emílio se apaixonará) e a do convívio social (ele viverá na cidade). Ravier (1941) enuncia que essa nova fase da vida do Emílio é a idade de uma psicologia especial, porque se distingue de todas as etapas anteriores[406]. Por isso, é preciso uma atenção especial do governante sobre seu aluno, para que não jogue fora o trabalho de toda uma vida (RAVIER, 1941).

---

[405] "Teoricamente o último momento", porque é quando Emílio adentrará na idade adulta; isso não significa, porém, que o governante abandonará o seu pupilo, como procede Locke no final do seu *Pensamentos sobre a educação*. Sobre isso, consultar a crítica de Rousseau (2014) no começo do Livro V do *Emílio*.

[406] Apesar de ser uma etapa diferente de todas as outras, como enfatiza Ravier (1941), a idade adulta encaixa-se às outras precedentes do Emílio. "Assim é a mudança das cenas da vida; cada idade tem suas molas que a fazem mover-se, mas o homem é sempre o mesmo" (ROUSSEAU, 2014, p. 636).

4.2.5.1 A educação dos afetos (a idade do casamento)

Após ensinar a Emílio as diferenças entre homens e mulheres, Rousseau (2014) mostra ao seu aluno como o físico nos leva imperceptivelmente ao moral e como da grosseira união dos sexos nascem aos poucos as mais doces leis do amor. O seu método de partir do particular em direção ao universal interliga o amor que sentimos pelo próximo ao Estado; a pequena pátria à grande pátria; o bom pai ao bom cidadão (ROUSSEAU, 2014).

A ascensão progressiva do método rousseauniano está relacionada diretamente ao avanço da idade do seu discípulo. Para Rousseau, Emílio é o parâmetro da humanidade. É através da nova etapa do seu pupilo (a idade adulta) que Jean-Jacques (2014, p. 544) explica a formação do gosto e a abertura estética e moral do homem para o mundo:

> Pela atividade e pelos talentos, o gosto se forma; pelo gosto, o espírito abre-se pouco a pouco às ideias do belo em todos os gêneros e finalmente às noções morais que se relacionam com elas [...]. O talento para falar ocupa o primeiro lugar na arte de agradar; somente por ele podemos somar novos encantos àqueles com que o hábito acostuma os sentidos. É o espírito que não apenas anima o corpo, mas o renova, por assim dizer; e é pela sequência dos sentimentos e das ideias que ele anima e diversifica a fisionomia; e é pelas palavras que ele inspira que a atenção treinada conserva por muito tempo o mesmo interesse pelo mesmo objeto.

O exemplo dos talentos e a formação do gosto é importante, haja vista que mostra a simbiose entre o espírito e a consciência. No *Emílio*, é clara a preocupação de Rousseau de não desvincular essas duas dimensões da alma. Consoante o filósofo genebrino, existe uma regra anterior à opinião para toda a espécie humana. É à inflexível direção dessa regra, ou seja, ao sentimento interior, que deve se submeter todas as outras, pois é ela o juiz moral de toda a ação humana (ROUSSEAU, 2014). Ademais, Rousseau (2014) considera importante a atuação da razão como árbitro entre a consciência e a opinião para evitar que ambas se percam através dos preconceitos[407].

A mediania é o desejo de Rousseau para todas as faculdades do homem. Ao descrever Sofia, por quem Emílio apaixona-se demasiadamente, Rousseau (2014) mostra as qualidades moderadas da jovem dama, escolhida com critério em meio a tantas outras jovens[408]. Jean-Jacques (2014, p. 588) aconselha o seu jovem pupilo sobre os perigos que o

---

[407] A consciência não é infalível. Sobre isso, consultar o segundo capítulo desta tese, particularmente a parte intitulada “A razão e a consciência moral como princípios do conhecimento”.

[408] Por quase vinte páginas do Livro V do *Emílio*, Rousseau descreve a futura companheira do seu pupilo. A título de descrição, destacamos este trecho de sua obra: “Sofia é de bom nascimento e tem uma bondade natural; tem um coração muito sensível e essa extrema sensibilidade às vezes lhe proporciona uma atividade imaginativa difícil de moderar. Tem o espírito menos justo do que penetrante, o humor fácil, porém desigual, rosto comum, mas agradável, uma fisionomia que promete uma alma e não mente; podemos abordá-la com

amor traz e lhe diz que o desejo exagerado pela posse do outro pode levá-lo a perder tudo, inclusive sua amada:

> A mais perigosa de todas as armadilhas e a única que a razão não pode evitar é a dos sentidos; se alguma vez tiveres a infelicidade de cair nela, não verás mais do que ilusões e quimeras; teus olhos ficarão fascinados, teu juízo ficará perturbado, tua vontade se corromperá e amarás o teu próprio erro; e, mesmo que estivesses em condição de reconhecê-lo, não quererias voltar atrás. Meu filho, é a razão de Sofia que te entrego; não te entrego a inclinação de seu coração.

Após aconselhar seu aluno para que modere seus desejos e subordine suas paixões à razão, Rousseau (2014, p. 602) diz-lhe: “Desejai a mediocridade em tudo, sem exceção da própria beleza”. O desequilíbrio entre o desejo e as potências humanas, sublinha Jean-Jacques (2014, p. 603), lança o homem para fora do seu estado presente, tornando sua vida miserável: “[...] ninguém quer viver hoje, ninguém está contente com a hora presente, todos a consideram lenta demais para passar”. Esse não é o caso do Emílio, afirma seu mestre, que, acostumado a viver no presente e a não desejar nada que não pode possuir, está sempre contente com seu momento atual (ROUSSEAU, 2014).

Na verdade, Emílio recebe conselhos para as novas situações de sua vida (como o casamento e a vida social e política). No entanto, embora tenha adquirido novos hábitos, ele não abandonou os antigos (ROUSSEAU, 2014). Rousseau (2014, p. 636) acredita que, apesar das mudanças e das diferentes etapas da vida do homem, o ser humano é sempre o mesmo: “Se quiserdes prolongar pela vida inteira o exemplo de uma boa educação, conservai ao longo da juventude os bons hábitos da infância, e, quando vosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todos os tempos”.

Emílio é um ser cosmopolita; seu amor pela humanidade é próprio de sua formação livre e desprovida de preconceitos. “[...] Sofia, és o árbitro de meu destino, como bem sabes. Podes fazer-me morrer de dor, mas não esperes fazer-me esquecer dos direitos da humanidade; eles são para mim mais sagrados do que os teus, nunca renunciarei a eles por ti” (ROUSSEAU, 2014, p. 650-651). Além do amor pelo homem, é preciso ser feliz; o objetivo de todo ser sensível é a felicidade (ROUSSEAU, 2014). Burgelin (1960, p. 207) declara que “[...] O *Emílio* se inscreve no seu grande desejo [de Rousseau]: procurar as condições da felicidade humana numa sociedade, portanto, da verdadeira natureza do homem e dos seus desenvolvimentos reais e possíveis”.

---

indiferença, mas não deixá-la sem emoção. Outras mulheres têm boas qualidades que lhe faltam; outras têm em maior medida as que ela tem, mas nenhuma tem qualidades mais adequadas para formar um bom caráter. Ela sabe tirar partido de seus próprios defeitos, e, se fosse mais perfeita, agradaria muito menos” (ROUSSEAU, 2014, p. 576).

A imaginação torna o homem um ser insaciável, além de enchê-lo de falsos domínios. “[...] aprendendo a desejar, tornas-te escravo de teus desejos”, assevera Rousseau (2014, p. 654). É de nossos afetos, bem mais do que de nossas necessidades, que nascem as perturbações de nossa vida. Quanto mais aumentam as afeições do homem, mais multiplicam-se os seus sofrimentos (ROUSSEAU, 2014).

Por isso, a virtude encontra-se no equilíbrio entre os desejos e as potências humanas (ROUSSEAU, 2014, p. 656): “[...] A palavra ‘virtude’ vem de força; a força é a base de toda virtude [...]. Enquanto a virtude pode ser praticada sem grandes problemas, pouca necessidade se tem de conhecê-la. Essas necessidades aparecem quando despertam as paixões; já apareceu para ti”. Enquanto é sozinho no mundo, Emílio é suficientemente bom, pois sua existência lhe basta; agora, prestes a ingressar na vida social, ele será confrontado pelas paixões dos outros homens. O aluno da natureza recebe, portanto, os últimos conselhos do seu mestre: “[...] Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares o teu próprio senhor; governa teu coração, Emílio, e serás virtuoso” (ROUSSEAU, 2014, p. 656).

Consoante Rousseau (2014), o homem virtuoso é aquele que é capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência, faz seu dever, mantém-se na ordem e nada pode afastá-lo dela. Todas as paixões são boas quando somos senhores delas e todas são más quando nos deixamos subjugar por elas. “[...] Todos os sentimentos que dominamos são legítimos, todos os que nos dominam são criminosos [...]. Emílio, [...] Sê homem; mantém teu coração dentro dos limites de tua condição”, é o último desejo do governante antes que Emílio parta para conhecer a vida nos grandes centros (ROUSSEAU, 2014, p. 657-658).

4.2.5.2 O momento das viagens: a educação política do Emílio

“Estudaste os teus deveres de homem, mas conheces os deveres do cidadão? Antes de assumires um lugar na ordem civil, aprende a conhecê-la e a saber o lugar que te convém” (ROUSSEAU, 2014, p. 662). Rousseau (2014) ensina seu pupilo que, para observar, é preciso ter olhos e voltá-los para os objetos que se quer conhecer. Dessa forma, “[...] O homem [ou seja, Emílio] deve começar por observar os seus semelhantes e depois observar as coisas se tiver tempo” (ROUSSEAU, 2014, p. 671).

Jean-Jacques (2014, p. 672) diz ao seu aluno que tudo que se faz com a razão deve ter as suas regras: “[...] Consideradas como uma parte da educação, as viagens devem ter as suas. [...] Eu gostaria de dar ao jovem [Emílio] um interesse sensível em instruir-se, e esse interesse bem escolhido também determinaria a natureza da [sua] instrução”.

Antes de observar, no entanto, é preciso estabelecer regras para as observações; é preciso fabricar uma escala para nela marcar as medidas que se tiram. Rousseau (2014, p. 678) explica que, entre ele e o seu aluno, os princípios do direito político são essas escalas; e as medidas são as leis políticas de cada país: “Nossos elementos serão claros, simples, extraídos imediatamente da natureza das coisas. Formar-se-ão das questões discutidas entre nós, que só converteremos em princípios quando estiverem suficientemente resolvidas”.

Após deter-se no seu método de investigação, Rousseau (2014) resume para o seu aluno o contrato social através de duas máximas: 1) Todo homem nasce livre; 2) O homem só adere às leis do seu país e até mesmo pode dispensá-las depois de atingir a idade da razão.

> [...] esse ato de associação [o contrato social] produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas vozes há na assembleia. Essa pessoa pública toma em geral o nome de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando é passivo, de *soberano* quando é ativo e de *poder* quando comparado a seus semelhantes. Com relação aos próprios membros, eles recebem o nome de *povo*, coletivamente, e chamam-se em particular *cidadãos*, como membros da cidade ou partícipes da autoridade soberana, e *súditos*, como submetidos à mesma autoridade. (ROUSSEAU, 2014, p. 680-681, grifos do autor).

O contrato social é, segundo Rousseau (2014), a base de toda a sociedade civil. Esse ato de associação contém um compromisso recíproco do público e dos particulares: “[...] cada indivíduo, estabelecendo contrato, por assim dizer, consigo mesmo, vê-se compromissado duplamente, como membro do soberano em relação aos particulares e como membro do Estado em relação ao soberano” (ROUSSEAU, 2014, p. 681).

Para Rousseau (2014), não há nem pode haver outra lei fundamental propriamente dita além do pacto social; o contrato social não tem necessidade de outro fiador além da força pública. O pacto social é de uma natureza particular e própria somente a ele mesmo; cada homem, ao obedecer ao soberano, só obedece a si mesmo (ROUSSEAU, 2014).

Os atos do soberano só podem ser atos da vontade geral, leis. Rousseau (2014, p. 685) observa que, quanto mais o Estado cresce, mais a liberdade diminui, haja vista que, “[...] quanto menos as vontades particulares se relacionam com a vontade geral, isto é, os costumes com as leis, mais a força repressiva deve aumentar”. Nosso autor conclui que, quanto mais um povo é numeroso, menos os costumes se relacionam com a lei, por isso menos liberdade o governo concede aos cidadãos[409] (ROUSSEAU, 2014).

---

[409] Rousseau (2014, p. 694), como vimos, é da opinião que, quanto maior é a população, pior é o seu governo: “[...] Quando ouço um francês e um inglês, muito orgulhosos com a grandeza de suas capitais, discutirem se é Paris ou Londres que contém maior número de habitantes, aquilo é para mim como se estivessem discutindo qual dos dois povos tem a honra de ser o mais mal governado”.

O genebrino também chega à conclusão de que, à medida que os magistrados se multiplicam, mais o governo se afrouxa: “[...] ainda que os magistrados se multipliquem, o governo não adquire com isso uma força real maior, porque é o depositário da força do Estado, que supomos ser sempre igual. Assim, com essa pluralidade, a atividade do governo diminui, sem que sua força aumente” (ROUSSEAU, 2014, p. 687).

Depois de ter descoberto que o governo se afrouxa à proporção que os magistrados se multiplicam e que, quanto mais numeroso é o povo, mais a força repressiva do governo deve aumentar, Rousseau (2014) conclui que a relação dos magistrados com o governo deve ser inversa à dos súditos com o soberano; em outros termos, quanto mais o Estado cresce, mais o governo deve diminuir, de tal modo que o número dos chefes diminua na razão do aumento do povo.

Rousseau explica que deve haver um tipo de governo para cada Estado. A democracia, por exemplo, existe quando há mais cidadãos magistrados do que cidadãos. A aristocracia, ao contrário, deve encerrar o governo nas mãos de um número menor de cidadãos, havendo, assim, mais cidadãos do que magistrados. Finalmente a monarquia é um tipo de administração pública em que o governo deve concentrar-se nas mãos de um único magistrado (ROUSSEAU, 2014). “[...] De nossa parte, se nos diferentes Estados o número dos magistrados deve ser inverso ao dos cidadãos, concluiremos que em geral o governo democrático convém aos pequenos Estados, o aristocrático aos médios e o monárquico aos grandes” (ROUSSEAU, 2014, p. 689).

Além dos seus ensinamentos sobre o tamanho dos Estados e os melhores tipos de governo, Rousseau (2014, p. 697) alerta o seu aluno sobre as vantagens das viagens e os riscos do nacionalismo: “[...] Além de poder ser útil e ser sempre agradável ter correspondentes em países distantes, trata-se de uma excelente precaução contra o império dos preconceitos nacionais, que, assediando-nos durante toda a vida, cedo ou tarde conseguem ter alguma autoridade sobre nós”.

Rousseau (2014) ensina ao seu pupilo que, melhor do que a afeição nacional, é importante nutrirmos um sentimento universal de irmandade com os homens. Desse ar cosmopolita, Jean-Jacques (2014, p. 700) deduz o elo entre o homem e o cidadão e entre a lei positiva e a lei universal inscrita no coração dos homens[410]:

> [...] as leis eternas da natureza e da ordem existem. Para o sábio, são como uma lei positiva; são escritas no fundo do seu coração pela consciência e pela razão; é a elas

[410] Ellis (2001, p. 228-229) afirma que, na filosofia de Rousseau, “O amor do homem por sua própria pátria deveria ser reconciliável com o amor do gênero humano, assim como a piedade é reconciliável com o amor de si”.

> que deve sujeitar-se para ser livre, e só é escravo quem age mal, pois fá-lo sempre contra a vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre; ele a carrega consigo por toda parte.

Apesar de criticar o nacionalismo, é um certo tipo de "nacionalismo" que Rousseau (2014) pontualmente critica. Neumann (2001) considera que, para Jean-Jacques, o nacionalismo dos povos é um cinismo limitado por seus ódios nacionais; o amor do povo, é dizer, aquele que vem do coração, é o verdadeiro amor à pátria. Terminando seu *Emílio*, Rousseau (2014, p. 711) enuncia que, "[...] Se há felicidade na Terra, é no abrigo em que vivemos que se deve procurá-la".

É no meio-termo entre o amor à pátria (republicano) e o amor à humanidade (cosmopolita), ou ainda entre o homem e o cidadão, que Emílio deve estar posicionado. Para Rousseau (2014), não há "nacionalismo" sem "moralidade" e essas duas não existem sem "virtude". Assentado no imbricamento entre essas três qualidades, Rousseau (2014, p. 700-701) escreve o seu último conselho para o agora homem Emílio:

> [...] Ó, Emílio! Onde está o homem de bem que nada deva ao seu país? Quem quer que seja lhe deve o que há de mais precioso para o homem, a moralidade de suas ações e o amor da virtude [...]. Basta a aparência da ordem para levá-lo a conhecê-la e amá-la. O bem público que só serve de pretexto aos outros só para ele é um motivo real.

Na última parte de nossa tese, procuraremos mostrar a originalidade de Rousseau através de uma concepção teórica e pedagógica que transformou o modo de se enxergar a educação no século XVIII. Fundamentados nisso, procuraremos expor a ressonância da pedagogia rousseauniana na modernidade por meio de Kant e na primeira metade do século XX por meio de Claparède e Piaget.

4.3 Sobre conhecimento e educação em Rousseau

4.3.1 Rousseau: la raison, le sentiment et la éducation nouvelle

Sem dúvida, a pedagogia de Rousseau é um marco na história da filosofia, em geral, e das teorias da educação, em particular. Seu pensamento, ao mesmo tempo que agrega elementos do racionalismo e do empirismo, também os rejeita na mesma medida. Por isso, não é exagero dizer que sua teoria do conhecimento e sua pedagogia se configuram como uma "síntese dos contraditórios"[411]. O objetivo desta discussão é, em breves linhas, mostrar como

---

[411] Poderíamos, inclusive, perguntar: existe uma teoria do conhecimento formulada por Rousseau, já que não há uma matriz fixa de ideias que o caracterize como um pensador racionalista ou empirista? Uma possível saída

elementos do cartesianismo, do malebranchismo, de Locke e de Condillac se combinam numa *éducation nouvelle* proposta por Rousseau em seus diversos escritos sobre educação. Para isso, dividimos esta discussão em três: a primeira e a segunda versam, respectivamente, sobre os impactos do *sentiment* e da *raison* na pedagogia rousseauniana; e a terceira elabora uma combinação dessas duas dimensões no que tange à sua teoria educacional.

4.3.1.1 O alcance da teoria do *sentiment* na pedagogia de Rousseau

Antes de tudo, o homem é um animal sensitivo. Toda percepção é sensorial. Ao modo de Locke e de Condillac, Rousseau (2014) dá uma importância central para os sentidos como a porta de entrada de todo o conhecimento humano. Os sentidos, para ele, são acompanhados dos instintos de conservação próprios ao homem, como o instinto de autopreservação e bem-estar inicialmente e de piedade e altruísmo posteriormente.

Junto aos sentidos e aos instintos naturais, encontram-se a vontade e o entendimento, que compreendem a memória, a razão e a imaginação. Rousseau (2014) segue o dualismo cartesiano, que divide o homem em corpo (sensações) e alma (vontade e entendimento); contudo, à alma o genebrino acrescenta uma terceira faculdade, que é o sentimento interior. O sentimento interior ou moral é um princípio inato de justiça e de virtude e que diz o que é conveniente ou não para cada indivíduo. Por ser um princípio inato, entregue por Deus aos seres humanos, ele também é universal, na medida em que acompanha o homem desde o seu nascimento. Algumas nuances desse conceito se apresentam no pensamento de Rousseau (2014). Na primeira delas, o *sentiment* é o princípio moral inato a todos os homens; na segunda, o *sentiment* é uma faculdade intuitiva e avaliativa da ação racional do homem; e, na terceira, o *sentiment* é o substrato das consciências ou a vontade geral do corpo político[412].

De acordo com Rousseau (2014), Deus é o grande arquiteto do mundo, criador de todas as coisas, da natureza, dos animais e do homem. Deus não apenas é o criador da natureza, como também é o responsável por plantar no fundo do coração de todos os seres

é pensarmos que Rousseau é um pensador dialético, quase à maneira como Marx foi, ou seja, em sua análise da realidade ele considera a relação entre "sujeito" e "objeto" com a mesma prioridade de importância de uma e de outra no processo de aquisição do conhecimento. Por isso, não necessariamente, ele se encontra preso ao rótulo de "idealista" ou de "empirista", porque sua análise da realidade vai para além das querelas ou visões mais estreitas de certos quadros teóricos da filosofia.

[412] Há uma quarta nuance do conceito de sentimento, que é aquela proveniente dos instintos de autoconservação e de piedade. No entanto, ao tratarmos do *sentiment* como de uma faculdade da alma, concentrar-nos-emos apenas às perspectivas que surgem dela.

humanos sementes de sua sabedoria. Essas sementes trazem como marca o sentimento moral, que no homem é responsável por avaliar moralmente tudo que o atinge.

Para Jean-Jacques (2014), o homem, como parte da natureza, é um ser divino. Ele sinaliza que é a consciência que emana em cada um de nós que nos liga a Deus. A consciência é a voz celeste do Criador, a sublime emanação da substância eterna que torna o homem semelhante ao Divino. Por isso, a consciência é o guia infalível das ações humanas, pois em tudo age para o seu máximo bem.

Sendo o sentimento um guia seguro nesse labirinto de erros humanos, não basta apenas que ele exista, avalia Rousseau (2014), é preciso saber conhecê-lo e segui-lo. Embora nasça da mútua relação entre os seres humanos, o *sentiment* é tímido e medroso, ele busca a solidão, dado que o mundo e os ruídos o espantam. A voz barulhenta dos homens o sufoca e impede que sua voz seja ouvida. Por isso, faz-se mister começar a voltar a sermos nós mesmos, concentrarmo-nos em nós, circunscrevermos nossa alma ao limite que a natureza impôs ao nosso ser (ROUSSEAU, 2005f).

É preciso, portanto, reunificar-mo-nos com o lugar em que estamos, meditarmos à maneira de Descartes para buscarmos nos conhecer. Por esse motivo, aconselha-nos o genebrino, é preciso três coisas: "voltar-se para si mesmo para aprender a filosofar", "recolher vosso coração principiando pelos vossos sentidos" e "aprender a ficar só sem entediar-se" (ROUSSEAU, 2005f, p. 169).

O sentimento, que é autoconhecimento, é também uma espécie de intuição. Por essa razão, o sentimento é também uma forma de conhecimento. No *Discurso sobre a desigualdade*, o filósofo suíco (contra o método dos historiadores, filósofos e jurisconsultos) afirma que não é pela razão, e sim pelo sentimento, que nos liga aos nossos antepassados, que conseguimos descrever o estado de natureza[413].

Esse movimento intuitivo é o que orienta seguramente a razão. A razão junta as sensações e forma as ideias, mas é o sentimento que nos diz o que é o "certo" e o "errado". Só o julgamento (que é "*sentiment*") pode nos dar acesso a uma região inatingível da consciência que não pode ser captada nem pela mera sensação nem pela força lógica da razão (CASSIRER, 1999).

O sentimento só nos é conhecido quando sai do "eu". É a sociabilidade humana inicialmente e a constituição do Estado posteriormente que lhe dão uma função política. O

---

[413] Sobre isso, consultar o alcance do sentimento interior no método histórico, conjectural e hipotético de Rousseau no *Segundo discurso*. Para isso, ver o segundo capítulo deste trabalho, em particular a discussão intitulada "O método de investigação rousseauniano".

sentimento é o parâmetro da justiça; é ele que forma a vontade geral na vida em sociedade. Por isso, a lei que ele estabelece não necessita de nenhum acordo consciente e deliberado, ela emerge dos homens natural e espontaneamente, visto que subjaz todas as consciências capacitadas a exprimir-se.

A vontade geral, como expressão imediata do sentimento, é certa e tende à utilidade pública. Essa vontade, fruto da natureza do homem, deve partir de todos para aplicar-se a todos; e ela perde sua significação natural quando tende a algum objetivo individual e determinado, "[...] porque então, julgando aquilo que nos é estranho, não temos nenhum princípio verdadeiro de equidade para guiar-nos", diz Rousseau (1999d, p. 96).

A herança malebranchiana da "vontade geral" torna-se evidente no pensamento de Rousseau mediante a formulação de um programa pedagógico para a instrução pública. Mas por que preparar um programa de educação se o sentimento interior, que é a essência da vontade geral, é sempre certa? Porque, como já dissemos, "a voz barulhenta dos homens o sufoca e impede que sua voz seja ouvida". Nesse sentido, é preciso que as crianças aprendam a ouvir a voz do sentimento por intermédio da escola, para que esta as proteja desde sempre dos vícios da vida social.

O sentimento desperto por meio dos costumes, é dizer, da moralidade, torna a criança apta para uma vida em comum. A instrução pública é fruto da moralidade, mas também da cultura; é da união dessas duas qualidades sociais dos homens que se forma a opinião, e é ela que deve conduzir os pequenos a uma boa convivência em benefício do bem-estar coletivo.

Rieu (1980) identifica que, na filosofia de Rousseau, a natureza é a lei presente em cada indivíduo; é ela que o integra à harmonia da dinâmica social. Nesse sentido, diz o intérprete, o contrato social é a finalidade da natureza (RIEU, 1980). A natureza, que é sentimento, comanda a vontade geral, e esta, por sua vez, parte sempre dos particulares em direção à universalidade das leis, pois a lei geral de todas as nações representa a lei da natureza, baseada nos princípios da justiça e da equidade para todos os seres humanos.

Rousseau (2014) não acredita que a voz interior possa ser recuperada numa sociedade corrompida. A pedagogia rousseauniana, seja ela a do *Emílio* ou a da instrução pública, não ousou dispensar os educadores; são eles que devem, pela via da educação, conduzir a criança na busca de sua autonomia intelectual e conduzi-la a descobrir em si mesma o sentimento moral que une todos os homens por intermédio de uma vontade comum.

4.3.1.2 A *raison* e sua importância para a educação rousseauniana

A razão não se desenvolve sem o sentimento, e vice-versa. Deus dotou os homens com as mesmas faculdades, nas quais a *raison* e o *sentiment* são fundamentais. A razão é responsável por produzir ideias a partir dos dados obtidos pelos sentidos; sem ela, o homem não produziria juízos sobre a realidade exterior a ele. Entretanto, Rousseau (2014) julga que sozinha a razão erra, ora porque se perde nas tramas sociais em que está envolvida, ora porque se volta apenas para si mesma egoisticamente. Por isso, o sentimento deve ajudá-lo moralmente na formulação de seus julgamentos acerca do mundo material e das relações com os homens em sociedade.

A razão é uma faculdade virtual que só tardiamente pode desenvolver-se no homem. É ela quem retira o ser humano da pura animalidade, possibilitando, assim, o seu agir livre, que ultrapassa a vida instintiva e rudimentar dos primeiros tempos. Em oposição à interpretação de Puffendorf de que a razão é uma faculdade ativa no estado de natureza e fundamenta o direito natural, Rousseau via na razão uma faculdade supérflua, já que somente o instinto lhe era suficiente no estado de natureza.

A aquisição das luzes só foi possível por meio do comércio entre os homens. Simultaneamente ao desenvolvimento da razão, a imaginação tornou possível que os indivíduos se comparassem aos demais. Também causas fortuitas e externas ao homem colaboraram com o desenvolvimento de sua sociabilidade. A providência divina, por exemplo, estimulou a sociabilidade humana de duas formas: através da migração dos indivíduos de lugares insólitos para terras férteis e através da ajuda mútua entre os homens que se socorreram após catástrofes naturais (ROUSSEAU, 1999b).

Da sociabilidade humana à cultura produzida pelos homens, a educação é peça-chave para permitir ao infante o desenvolvimento natural de suas faculdades virtuais. Rousseau (2014) acredita que se deve primeiro educar os corpos antes das coisas do espírito. Nesse sentido, diz-nos Derathé (2011) que a educação com vistas ao desenvolvimento intelectual da criança deve seguir a seguinte ordem: começar pelos sentidos, continuar pela imaginação e, por fim, desenvolver no homem sua razão.

É pela educação dos sentidos que as crianças aprendem naturalmente a bem conduzir sua razão e a formar seu julgamento. A educação dos sentidos é aos olhos de Rousseau o único meio de formar a criança. Nesse sentido, a razão sensitiva deve servir de base à razão intelectual; é essa a ordem natural que toda sã pedagogia deve respeitar.

Apesar de alguns pontos de convergência entre as obras *Emílio* e *Pensamentos sobre a educação*, Rousseau reprova Locke e sua educação do fidalgo. Locke (2012d) tem como princípio raciocinar com as crianças, o que resulta, segundo Rousseau (2014), em uso prematuro da razão por parte dos pequenos, bem como numa instrução da infância como um puro verbalismo ("As coisas! As coisas!", exclama Rousseau). A concepção de razão por parte de Rousseau, nesse sentido, é fundamentalmente a de Condillac, porque, para ambos, é dos sentidos que se educa e se forma a razão intelectual.

Para Rousseau (2014), a razão não é igual para todos os homens e cada razão deve ser soberana. A dignidade do homem consiste em que cada um, seguindo a razão, deve confiar em seu próprio julgamento. Assim, embora a razão esteja em todos os homens, ela é diferente para cada indivíduo[414].

Nenhuma razão particular, mesmo superior a outra, deve se impor como uma lei. Isso deve servir como um propósito da educação, já que cada indivíduo deve ser livre para interpretar a realidade ao seu modo. As luzes que tanto Rousseau criticou em suas obras são as luzes da autoridade, as luzes públicas que querem dominar os homens. Rousseau, com sua concepção de razão, opõe-se a toda a forma de dominação, seja ela política, religiosa, social e até mesmo educacional.

4.3.1.3 *Le sentiment et la raison* como fundamentos da pedagogia de Rousseau

O sentimento cumpre duas funções no pensamento de Rousseau: na primeira, ele serve como um auxiliar da razão, porque "nem sempre os homens estão dispostos a escutar a voz da razão, sendo necessária a ajuda da voz do sentimento"; na segunda, graças ao sentimento, nós podemos afirmar as verdades que a razão não nos faz conhecer.

É necessário que o sentimento atue em nós para nos fazer sair do estado de dúvida no qual a razão nos deixou. Não se trata, para Rousseau (2014), de colocar o sentimento em oposição à razão nem de lhe dar a preferência. A razão permite, quando consciente de seu limite, recomendar o uso do sentimento interior para nos livrar do estado de dúvida; é isso que diz Rousseau (2014, p. 381) em sua *Profissão de fé*: "[...] minha regra de me entregar ao sentimento mais do que à razão é confirmada pela razão mesma".

---

[414] Apesar de Rousseau (2014) prezar a autonomia dos indivíduos, ele não esquece que, para realizar-se, a razão deve pretender o universal, isto é, deve ter por finalidade realizar o máximo bem possível entre os homens, evitando, assim, que o entendimento se perca em suas ambições meramente individuais.

Nós podemos, portanto, segundo Rousseau (2014), fazer apelo ao sentimento interior, sem cessar de ter uma atitude racional. Para que a razão tenha êxito na sua análise do real – numa perspectiva rousseauniana –, ela precisa da confirmação do *sentiment morale*, que nos arranca do ceticismo mais aterrador e nos coloca em direção à "verdade" sobre as coisas do mundo. Da mesma forma, ao sentimento são necessárias as noções claras fornecidas pela razão, porque sem ela a voz interior continuaria obscura e incompreensível.

Conforme Rousseau (2014), o sentimento interior é a luz de nosso falível entendimento quando nós queremos ir mais longe do que podemos conceber. O sentimento interior é a regra do entendimento e do princípio da reta razão, que impede os homens de abusarem do seu entendimento e de fazerem dele mau uso.

Uma nova educação proposta por Rousseau (2014) passa pelo equilíbrio de nossas faculdades, pela busca da autonomia do pensar, que começa a ser cultivada durante os primeiros anos de educação da criança. O genebrino quebrou paradigmas ao propor que a razão não é soberana, mas que ela deve dividir sua função de analisar o real junto com o sentimento que lhe confere uma validade moral sobre o objeto investigado.

Ao fazer isso, Rousseau (2014) criou um novo modelo de educação, que uniu teoria do conhecimento (a partir de sua "síntese dos contraditórios") com seu modelo pedagógico revolucionário centrado na autonomia da criança. Além disso, uma *éducation nouvelle* passa pelo desprendimento de qualquer dogmatismo, inclusive intelectual. Por esse motivo, Rousseau (2014), que não tinha compromisso com nenhuma seita filosófica de seu tempo, pôde transitar livremente pelas mais diversas correntes de pensamento, absorvendo apenas o que achava mais apropriado para sua filosofia.

Sua originalidade, portanto, está centrada na descoberta de um caminho próprio, em que ousou unir elementos do empirismo e do racionalismo, mas também do sensualismo, do cristianismo e até mesmo das ciências de sua época. O *Emílio* surgiu dessa perspectiva de amálgama teórico, que, ao mesmo tempo que propõe os cuidados da criança, sendo assim, uma pedagogia, tem como base uma vasta ligação de teorias do conhecimento conectadas numa lógica única criada por ele.

Mesmo no método, Rousseau revolucionou; foi analítico quando propôs um modelo de educação baseado numa ideia de sociedade orientada pela vontade geral; e sintético e analítico, ao mesmo tempo, quando salientou a necessidade de se educar o indivíduo passo a passo e longe da sociedade, porém num plano já preestabelecido por ele. No primeiro exemplo, a razão pública se projeta no indivíduo nos primeiros anos de sua vida, despertando progressivamente seu sentimento moral. No segundo caso, o indivíduo vai se

elevando até o ideal de cidadão pensado por Rousseau; um tipo de educação que inexoravelmente deve seguir a marcha progressiva da natureza.

A *éducation nouvelle*, por ser uma mistura de muitas teorias, pode ser percebida como uma grande contradição, mas, como diz Kant (apud GURVITCH, 1971, p. 388), "Rousseau só se contradiz em aparência". Kant, continua Gurvitch (1971), reconhece aparentes contradições no pensamento de Rousseau, porém, penetrando profundamente no seu pensamento, é possível descobrir nele uma totalidade filosófica. É com essa admiração pelo genebrino e pela sua "filosofia da totalidade" que Kant escreveu *Sobre a pedagogia*, livro de 1786, em que se faz notar a grande influência do *Emílio*.

4.3.2 O efeito das teorias do Emílio no Século do Esclarecimento

Kant, ao lado de Pestalozzi, é sem dúvida o filósofo setecentista cujo alcance da pedagogia de Rousseau, em particular do *Emílio*, mais sensivelmente pode ser notado. O filósofo de Königsberg, como observam Georges Gurvitch e Victor Delbos, foi um assíduo leitor de Rousseau e, sob sua influência, assinalam os autores, escreveu diversos livros e artigos[415]. *Sobre a pedagogia* (*Über pädagogik*) é um exemplo da grande influência do pensamento rousseauniano sobre a única obra pedagógica de Kant. O objetivo desta discussão é pontuar o lastro das teorias do *Emílio* no livro de Kant dedicado à educação. Para tal, dividimos esta discussão em três momentos: o primeiro une antropologia e educação e diz respeito à Introdução do livro de Kant; o segundo trata da educação física e se refere à primeira parte de sua obra; e o último se dirige à educação prática, segundo momento de *Über pädagogik*.

4.3.2.1 Kant: uma antropologia filosófica e o seu objetivo educacional

Em *Kant et Fichte, interprètes de Rousseau*, Gurvitch assinala que, desde as décadas de 1970 e 1980, Kant desenvolvia reflexões gerais sobre antropologia. Esses pensamentos incluíam o homem e a espécie humana como objetos centrais de análise de sua reflexão (GURVITCH, 1971). Podemos livremente incluir o seu livro *Sobre a pedagogia* e o seu pequeno texto intitulado *O que é o Esclarecimento?* (*Was ist Aufklärung?*) (1784) como

---

[415] Delbos (1912) assinala que o filósofo de Königsberg, sob influência do genebrino, escreveu os seguintes textos e obras: *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* (1763), *História universal sob o ponto de vista cosmopolita* (1784), *Começo conjectural da história humana* (1786), *A religião nos limites da razão* (1793). Gurvitch (1971) acrescenta a essa lista o livro *A antropologia do ponto de vista pragmático* (1798).

escritos inseridos nesse espectro antropológico kantiano, exatamente por contemplarem a difícil relação acima mencionada (entre o homem e a sua espécie).

A questão posta por Rousseau no *Emílio* e no *Contrato social*, referente a como a cultura tem de avançar de modo a desenvolver as disposições da humanidade pertencentes à sua destinação como uma espécie (moral), de tal modo que essas não entrem em conflito com aquelas disposições da humanidade como espécie física (individual), também serviu para que Kant (2009) orientasse suas reflexões antropológicas nesse mesmo sentido. Essa problemática, exposta no texto intitulado *Começo conjectural da história humana* (1786), é reveladora, à medida que nos mostra a continuação das reflexões antropológicas do filósofo alemão anos depois da escrita de *Was ist Aufklärung?*, em 1784.

Antes de adentrarmos nas discussões sobre a relação entre o homem e a sua espécie, iremos analisar, em breves linhas, a antropologia kantiana contida em *O que é o Esclarecimento?*. Por ter sido publicado dois anos antes de *Über pädagogik e do Começo conjectural da história humana*, esse pequeno texto serviu de preâmbulo às questões colocadas nesses dois escritos. Kant (1995b, p. 11) inicia seu opúsculo afirmando que "O Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado". Além da preguiça e da covardia de ousar servir-se de seu próprio entendimento, tal menoridade no homem, salienta Kant, não reside na sua falta de entendimento, e sim na sua falta de decisão e de coragem de ter que dispensar a ajuda de outrem para pensar por conta própria. Quanto a isso, diz ele: "*Sapere aude*! Tem a coragem de te servires de teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo" (KANT, 1995b, p. 11).

Além da covardia e da preguiça de ousar pensar por conta própria, um fator externo atrapalha o homem na busca por sua autonomia, trata-se da influência das instituições do Estado em sua vida. Em dois momentos de *Was ist Aufklärung?*, Kant aponta essa interferência: na primeira, o Estado e seus agentes, em especial os professores, substituem a autonomia do pensamento pelo pensamento pronto (KANT, 1995b); na segunda, o Estado propõe às pessoas que pensem por si mesmas, mas, em seguida, exige que elas obedeçam irrestritamente a suas determinações[416] (KANT, 1995b).

---

[416] Eidam (2009) considera que o homem, diferentemente do animal, não pode prescindir da própria razão e, por isso, também de seu desenvolvimento e de sua formação. Parafraseando Kant em *O que é o Esclarecimento?*, Eidam (2009) diz que "um animal já é tudo pelo seu instinto" e que uma "razão estranha providenciou tudo para ele". O homem, ao contrário, por não ter instinto, precisa planejar seu próprio comportamento e, com isso, refletir sobre o que deve fazer ou deixar de fazer. Nesse sentido, obrigado a substituir o instinto ou a compensar essa falta por outras instâncias, que são as instituições, o homem se vê obrigado a pensar através delas (e não por conta própria). Por isso, enfatiza Eidam (2009, p. 194), "[...] as instituições convertem-se em uma razão estranha ao homem".

Embora Kant (1995b) incentive a autonomia do pensamento (*sapere aude*), ele não acredita que esses obstáculos (internos e externos) sejam superados pelos homens individualmente. Os homens precisam de tutores que saibam fazer um uso apropriado de sua razão publicamente. Nesse sentido, o *erudito* é, consoante Kant (1995b), o único indivíduo capaz dessa tarefa, porque o seu ponto de vista extrapola o autocultivo de sua razão e aponta em direção a outras subjetividades constituintes de sua atmosfera política[417].

O erudito cumpre a missão de um tutor esclarecido, cujas luzes tornadas públicas são capazes de despertar e desenvolver nos homens suas disposições naturais para o livre pensar (KANT, 1995b). Esse desenvolvimento individual da razão é interpretado por Kant como um desenvolvimento da espécie humana[418]. Kant acredita que o constante aperfeiçoamento da razão na história só ocorre por meios universais. Para ele, existe uma teleologia natural que simboliza o progresso da espécie humana. Uma linha do tempo que progride sempre de um estado deficiente para um outro aperfeiçoado.

No *Começo conjectural da história humana*, ele sublinha que a passagem da tutela da natureza para o estado de liberdade, por exemplo, consiste numa evolução significativa da espécie humana do pior para o melhor dos cenários possíveis (KANT, 2009). Entretanto, se para a espécie esse curso histórico representa um progresso, para o indivíduo não é exatamente o mesmo. Sobre isso, Kant (2009, p. 116) enuncia que "[...] a história da natureza começa do bem, pois é uma obra de Deus; a história da liberdade começa do mal, pois é uma obra do homem". A liberdade proporcionada pela razão trouxe a possibilidade de retirar o homem de sua animalidade primitiva; porém sua instrumentalização (da razão) o

---

[417] Dalbosco (2011, p. 98, grifos do autor) pontua que "[...] O primeiro traço do *erudito* está associado com a própria questão originária da *Aufklärung*, ou seja, com a *sapere aude*. Neste sentido, *erudito* é aquele que, superando sua condição frágil, preguiçosa e covarde, já decidiu pensar por si mesmo e, com base em tal decisão, busca orientar-se por opiniões próprias. Isto é, é aquele que desenvolveu a capacidade de pensar por si mesmo e, baseando-se em 'pensamentos cuidadosamente examinados e bem intencionados', posiciona-se sobre os assuntos que lhe dizem respeito, inclusive sobre aqueles que se relacionam com o emprego privado de sua razão. Esse traço do *erudito* nada mais é do que o pensamento crítico alicerçado no exame rigoroso das coisas e numa conduta moral adequada". Dessa forma, salienta Dalbosco (2011, p. 98, grifos do autor), "O primado pedagógico relacionado a esse primeiro traço do perfil do *erudito* deixa-se ver, em primeiro lugar, pelo fato de que sua decisão de pensar por si mesmo não é conquistada de modo completamente individual e solitário, mas sim influenciada pela condução de outros. Em segundo lugar, quem realmente adota um ponto de vista *erudito* não se contenta em segurá-lo só para si, uma vez que, além de não poder exercê-lo isoladamente, é impelido a incluir o outro em sua ação. Portanto, estão implicados no ponto de vista *erudito* tanto o ideal da intersubjetividade como o da democracia, já que a maioridade, além de só poder ser alcançada em companhia dos outros, se constitui numa meta de todos, e não apenas de alguns".

[418] Apesar de considerar o desenvolvimento da razão como um atributo da espécie humana, Kant, no *Was ist Aufklärung?*, mantém um certo ceticismo quanto a um "domínio total da razão pelo homem" ou "um esclarecimento total da espécie". Sobre isso, ele nos diz que "[...] um público só muito lentamente pode chegar à ilustração. Por meio de uma revolução, poderá talvez levar-se a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa e dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma no modo de pensar. Novos preconceitos, justamente como os antigos, servirão de rédeas à grande massa destituída de pensamento" (KANT, 1995b, p. 13).

jogou numa menoridade perpétua[419]; a opulência e as eternas disputas entre os homens nas cidades é uma prova disso. Se antes as disposições humanas eram orientadas para o bem, salienta Kant (2009), com a razão desenvolvida o homem torna-se mau[420].

Kant (2009) desenvolve a relação entre "liberdade", "razão", "homem" e "espécie". O filósofo de Königsberg avalia que o indivíduo, no uso de sua liberdade, olha apenas para si mesmo, por isso a passagem do estado de natureza para o estado de civilidade representou uma perda para ele; para a natureza, ao contrário, que, no caso do homem, direciona o seu fim à espécie, o que houve foi um ganho[421]:

> Por isso, o indivíduo tem motivos para atribuir a si mesmo a culpa por todos os males que o afligem e por todo mal que perpetra. Ao mesmo tempo, porém, enquanto membro do todo (de uma espécie), ele tem também motivos para admirar e exaltar a sabedoria e conformidade a fins da ordenação. (KANT, 2009, p. 117).

Em *Was ist Aufklärung?*, Kant admite que o advento da liberdade civil foi possibilitado pelo trabalho da natureza que desenvolveu no homem o germe do pensamento livre[422]; este, por sua vez, continua Kant, atua gradualmente sobre o modo de sentir do povo, tornando-o cada vez mais livre; a liberdade do povo, no que lhe concerne, influencia seu governo a tratar com dignidade os seus cidadãos (KANT, 1995b). Essa ideia repete-se com mais detalhes em *Über pädagogik*; para justificar sua tese de que a educação deve dirigir-se à humanidade, Kant (2002, p. 18-19) nos diz que:

> [...] Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus

---

[419] Kant, em *O que é o Esclarecimento?*, escreve sobre um certo uso instrumental da razão pelo Estado. A passagem a que nos referimos é esta: "[...] Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua" (KANT, 1995b, p. 12). Nesse trecho de seu livro, evidencia-se que, para Kant, nem todo uso da razão é positivo; a "instrumentalização da razão" aprisiona os homens em um complexo arcabouço de regras (que mais tarde Marx irá chamar de superestrutura) que dificulta sua difícil missão, que é a de pensar por conta própria.

[420] A inocência dos primeiros tempos e do começo da sociabilidade humana logo foi substituída pelas disputas entre os homens no estado civil. Sobre isso, Kant (2009, p. 121) assevera que, "[...] misturada a todos os vícios do estado de rudeza, imersa em opulência sem alma e na mais abjeta escravidão –, desviaram irresistivelmente o gênero humano da progressão do desenvolvimento de suas disposições para o bem tal como a natureza lhe traçara; e com isso ele mesmo se tornou indigno de sua existência, como uma espécie destinada não a viver bestialmente e servir como escrava, mas a ser senhora sobre a Terra".

[421] Na terceira proposição de *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita* (1784), Kant diz que "[...] A natureza nada faz em vão e não é perdulária no emprego dos meios para os fins" (KANT, 1995a, p. 24). A partir disso, Dalbosco (2011, p. 82) assinala que "[...] Kant desenvolve a ideia de que há um curso da natureza que dá significação ao dever. Isso justifica, então, o emprego de expressões como 'plano da natureza' e 'desígnios da natureza', mostrando que a natureza tem papel normativo [na filosofia de Kant], indo além de uma significação meramente física, como mundo físico, dominado pelas leis causais".

[422] "[...] O desenvolvimento das disposições naturais tende, portanto, para a formação da diversidade e da heterogeneidade, não para a clonagem do 'sempre igual tedioso' da sempre mesma raiz. E além do mais: somente com o desenvolvimento de suas disposições naturais – enquanto germes querendo-se em desenvolvimento – pode ser compreendido o que nelas está posto e que possibilidades do homem lhes são dadas, de modo geral, com suas disposições" (EIDAM, 2009, p. 195-196).

> germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação. Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação. [...] Normalmente os homens não tinham ideia alguma da perfeição de que a natureza humana é capaz [...]. Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana.

Em *Über pädagogik*, Kant defende um linearismo positivo da história. Para ele, a educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações[423]. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre mais bem preparada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais dos homens, na justa proporção e em conformidade com os fins da humanidade e da espécie humana quanto ao seu destino (KANT, 2002).

Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação torna-se uma arte. Por isso, diz Kant (2002, p. 21), “[...] A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada”. Nesse sentido, avalia o pensador alemão em *Sobre a pedagogia*: “[...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 2002, p. 22). Um bom projeto educativo deve ser, portanto, cosmopolita, visto que uma boa educação é a fonte de todo bem neste mundo (KANT, 2002).

Apesar da afirmação de Kant (2012) de que as disposições naturais do homem não têm a marca distintiva da moral, ele admite que, se há germes da natureza residindo nele, elas são boas[424]. Assim, “[...] tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si mesmo a moralidade: eis o dever do homem desde que se reflita adequadamente a respeito” (KANT,

---

[423] Galeffi (1986) sublinha que, com base nessa constatação do filósofo alemão de que a filosofia é uma arte e precisa ser desenvolvida a cada geração, pode-se resumir o seu plano educacional em dois objetivos: 1) Ajudar o homem a destacar-se sempre mais da sua materialidade animal para realizar a sua “humanidade”, superando, assim, as suas inclinações sensíveis e afirmando-se como “homem moral”; 2) Fazer progredir o gênero humano de geração em geração até o alcance de sua perfeição.

[424] Vincenti (1994, p. 30-31) produz algumas reflexões sobre o termo “germe” e sobre o “bem” e o “mal” moral na filosofia de Rousseau e Kant: “Se Kant afirma rapidamente, nas *Reflexões sobre educação*, ‘não existe, no homem, germe senão para o bem’, com certeza ele o faz principalmente para acentuar, uma vez que a palavra ‘germe’ designa tão somente, em origem, uma possibilidade natural de desenvolvimento, que não existe germe para o mal no homem, no sentido em que o mal no homem não provém da natureza. Mas é também designando, com a palavra ‘germe’, em sentido amplo, uma finalidade possível, para salientar que não pode afirmar-se no homem uma vontade, isto é, uma razão praticamente legisladora, que desejasse o mal. Este último postulado da razão prática torna-se então, de imediato, o primeiro postulado da razão educativa. Mas deixemos bem claro, não se trata de modo algum, aqui, de postular, à maneira de Rousseau, uma bondade original do homem. O mal radical nos leva, pelo contrário, a ver nas primeiras manifestações empíricas da liberdade humana apenas desordens e desastres. As observações de Kant a esse respeito possuem um tom totalmente diverso do das observações do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, que louva a bondade das tribos primitivas”.

2002, p. 19-20). Kant (2002), todavia, não acredita numa saída espontânea do homem de sua menoridade; toda educação é para ele uma hetero-educação, e cada geração, nesse sentido, deve educar uma outra[425].

> [...] De fato, os conhecimentos dependem da educação, e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito de arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue. (KANT, 2002, p. 20).

Além dessa afirmação de que uma geração deve repassar aquilo que ela adquiriu em termos de conhecimento para uma outra geração, Kant (2002) assevera que o homem precisa de guias que, pelo menos inicialmente, possam lhe retirar da submissão intelectual a que ele se encontra submetido, sob o domínio das instituições do Estado, bem como que seja suficiente para lhe despertar de sua indolência para o pensar por conta própria. Kant (2002, p. 12) acrescenta que o homem, por ser um ser dotado de razão, "[...] precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele".

O filósofo de Königsberg afirma que o homem é a única criatura da natureza que precisa ser educada[426] (KANT, 2002, p. 15): "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz". Kant, no *Über pädagogik*, bem como nos outros escritos aqui mencionados, constrói sua antropologia tecendo considerações sobre o homem e a espécie humana, claramente dando mais ênfase à última do que ao primeiro. Contudo, Kant (2002) não esqueceu a importância do ensinamento de homem a homem na evolução das disposições naturais da espécie; ou seja, ele registrou que o amadurecimento da humanidade (como espécie) só se dá por meio das relações concretas entre os indivíduos que interagem e se educam na história. "[...] Note-se que ele [o

---

[425] Kant, no *Was ist Aufklärung?*, aponta duas dificuldades para que os homens saiam da menoridade da razão: a primeira delas é que o indivíduo é culpado por sua menoridade, por sua preguiça e indolência de pensar por conta própria; em segundo lugar, existem resistências institucionais que impedem sua autonomia intelectual, como aquelas provenientes do *habitus* educacional, por exemplo. Sobre isso, Dalbosco (2011) apostila que a menoridade do homem não é fruto nem de uma impotência natural nem de uma imposição jurídica e política do Estado; somente ele é responsável por essa situação. Nesse sentido, cabe apenas ao indivíduo escolher se quer sair ou não dessa situação. Contudo, como observa Dalbosco (2011, p. 93), "[...] Ele pode e deve ser ajudado (motivado), mas ninguém poderá decidir por ele. Como sujeito apto à razão e à liberdade, ele possui as disposições suficientes para empreender o caminho da maioridade, o qual nada mais é do que o caminho da *sapere aude*".

[426] Segundo Galeffi (1986, p. 264), "[...] a educação ajuda a espécie humana a passar progressivamente de um plano sensível, no qual se tende à imediata satisfação das próprias inclinações naturais, o mais das vezes egoístas, para um plano ético, no qual a perfeição, mais do que uma conquista efetuada, é constantemente considerada como uma perene meta a ser alcançada e que se desloca sempre mais para o alto à medida que subimos para ela".

homem] só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros" (KANT, 2002, p. 15).

Como vimos no começo desta discussão, Kant parte de uma problemática rousseauniana, formulada da seguinte maneira: como a cultura pode avançar de modo a desenvolver as disposições da humanidade pertencentes à sua destinação como uma espécie de tal modo que estas não entrem em conflito com aquelas disposições da humanidade como espécie física (ou seja, relacionada aos indivíduos)? Apesar de tomar a questão de Rousseau como um ponto de partida, Kant respondeu a essa problemática de maneira diferente do pensador genebrino. Se, para Rousseau, o mal não reside na natureza humana, considerada individualmente, mas nas estruturas sociais; Kant afirma que, sem a vocação para a espécie, o homem sozinho torna-se mau. Em outros termos, Rousseau mantém fundamentalmente um otimismo antropológico e um pessimismo histórico; enquanto Kant nutre uma esperança na evolução da espécie humana e uma descrença no homem tomado individualmente.

Para finalizar, Vincenti, em *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, explica que Rousseau formula uma filosofia baseada no desenvolvimento do indivíduo; enquanto Kant desenvolve uma filosofia voltada para os fins da espécie[427]. Sobre isso, ele nos diz que:

> [...] Esse caminho abre-se pela confiança testemunhada por Kant na espécie humana, que seria capaz, ao contrário do indivíduo, de levar a bom termo o aperfeiçoamento da natureza humana. Considerando a espécie humana em sua totalidade, preenchemos a primeira condição desse aperfeiçoamento, que é a de prosseguir ao infinito. [...] É a espécie, e não ao indivíduo, que era atribuída, na segunda proposição da *Ideia de uma história universal*, a tarefa de desenvolver no homem as disposições naturais visando à utilização de sua razão. (VINCENTI, 1994, p. 80).

Numa outra perspectiva, a de Rousseau, Vincenti (1994, p. 73-74) perfila que:

> [...] Desde o *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau via no homem, 'assim como deve ter saído das mãos da natureza', 'um animal menos forte que uns, menos ágil que outros, mas, afinal de contas, organizado de um modo mais vantajoso que todos'. Qual então essa vantagem que o homem possuiria apesar da – até mesmo – própria indigência de suas disposições? Atendendo-se tão somente às propriedades biológicas do corpo humano, percebe-se já que, por não ser naturalmente destinado a nenhuma vida particular, o homem é susceptível de adaptar-se a todas as situações [...]. Adapta-se a ela cada vez melhor e, por essa adaptação, o homem aperfeiçoa-se. A perfectibilidade é, com a liberdade, o que em Rousseau diferencia o homem de um animal [...].

Kant, explica Vincenti (1994, p. 74), adota sem ressalvas a ideia rousseauniana de que o homem, diferentemente do animal, é um ser que se adapta ao meio; porém, diz o intérprete:

---

[427] Quanto a isso, escreve-nos Dalbosco (2011, p. 118): "[...] para Kant, o progresso maior ocorre no âmbito da espécie, e não do indivíduo, porque, sendo a vida individual muito curta, não possui o tempo suficiente para suportar grandes transformações necessárias ao melhoramento do gênero humano".

> [...] a educação não vem apenas, na filosofia kantiana, compensar a deficiência do instinto e dissimular a indigência física [como parece sugerir Rousseau a partir do *Segundo discurso*]. Ela se torna uma oportunidade para a espécie humana, justamente porque a coage a construir ela mesma sua própria existência.

As diferentes respostas à questão antropológica nortearam distintamente os caminhos educacionais trilhados por Rousseau e Kant. Enquanto no *Emílio* Rousseau opta por uma educação doméstica, longe dos aglomerados urbanos; Kant recomenda a educação pública para as crianças (para que elas possam atingir coletivamente os objetivos da espécie). Não obstante as diferenças de método, ambos visam ao mesmo fim educacional: a formação do cidadão[428]; porém, no caso específico do *Emílio*, o aluno de Rousseau, apesar de cosmopolita, como diz Hager (2001), é educado individualmente; enquanto o educando de Kant (malgrado o filósofo prezar a autonomia individual) é instruído em meio à vida social.

4.3.2.2 A primeira parte de *Sobre a pedagogia*: a educação física

No início da primeira parte do *Über pädagogik*, Kant (2002, p. 37) define a educação física como aquela que "[...] consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás". O primeiro momento dessa educação é negativo, como diz o filósofo, porque "[...] nada cabe acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar sua ação" (KANT, 2002, p. 41-42). De fato, realça Kant (2002, p. 51), "[...] muitas fraquezas do homem não provêm da falta de ensinamento, mas daquilo que lhes comunicam as falsas impressões". Desse modo, como Rousseau no *Emílio*, o pensador alemão é contra o uso das faixas e a aquisição de hábitos para as crianças, para que não lhes formem mal o espírito[429] (KANT, 2002).

A concepção rousseauniana no *Emílio* de que a criança é um ser amoral é adotada por Kant como parte de sua estratégia negativa de educação. Kant (2002) recomenda que os adultos não utilizem em seu vocabulário expressões que as crianças não entendam, como:

---

[428] Para Kant, segundo Dalbosco (2011), o fim do processo formativo-educacional é fazer com que o homem possa ingressar numa sociedade esclarecida, de modo que ele tenha a capacidade de pensar por conta própria.

[429] Kant (2002, p. 48-49) argumenta que, "Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum". A respeito do hábito, Vincenti (1994) nos oferece uma dupla interpretação numa perspectiva kantiana; a primeira delas é a de que o hábito é depreciado por Kant como uma espécie de inércia natural, revelando, sob forma de preguiça, até mesmo de covardia, a ausência de autonomia do indivíduo). Numa outra perspectiva (semelhante à do Livro V do *Emílio*, salienta o intérprete), existem verdadeiros hábitos (que se conservam no adulto idealizado por Rousseau) que tendem a demonstrar o caráter formador (moral) da educação; como o da resistência às inclinações instintivas e da honradez do trabalho, que dão uma forma de moralidade ao hábito (VINCENTI, 1994).

"Não se envergonha?", "Não fica bem!". Sobre isso, ele enuncia que a criança não tem nenhuma noção sobre a ideia de vergonha e de conveniência; "[...] não tem nem deve ter vergonha. Isso a tornará tímida. Ficará embaraçada diante dos outros e de boa vontade fugirá de sua presença. Assim, nascem nela uma reserva e uma dissimulação nefasta. Não ousa perguntar mais nada, ao passo que deveria perguntar tudo" (KANT, 2002, p. 51).

Na passagem do momento negativo para o momento positivo de sua proposta pedagógica, Kant chama de "educação da índole" a parte de sua pedagogia dedicada à disciplina. O filósofo explica que "[...] é preciso sobretudo cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais: daí que devam encontrar resistência" (KANT, 2002, p. 50). A "educação da índole" interliga os cuidados físicos aos primeiros ensinamentos que as crianças recebem dos adultos e que as fazem ingressar no universo da cultura. Kant denomina a segunda parte de sua educação física de "parte positiva"[430].

O filósofo de Königsberg acredita ser essencial que os adultos valorizem as habilidades naturais das crianças. Como Rousseau no *Emílio*, Kant (2002) avalia que frequentemente as crianças são bastante inventivas e capazes de criar por si mesmas os seus instrumentos[431]. Kant (2002, p. 55) aconselha os responsáveis pela educação dos pequenos que lhes permitam experimentar suas próprias forças[432]: "[...] Pular, levantar e carregar pesos, manejar a funda, atirar pedras num alvo, lutar, correr e todos os outros exercícios desse gênero são muito bons [para o seu desenvolvimento]".

Segundo Kant (2002), as brincadeiras infantis são universais e guardam em si mesmas uma finalidade pedagógica. Ao modo de Rousseau no Livro III do *Emílio*, o filósofo

---

[430] Com relação a isso, postula Kant (2002, p. 53) que "A parte positiva da educação física é a cultura. Por ela o homem se distingue do animal. A cultura consiste notadamente no exercício das forças da índole. Portanto, os pais devem criar para os filhos ocasiões favoráveis. A primeira e essencial regra é dispensar, enquanto possível, todo instrumento. É preciso, pois, abolir o uso das faixas e do carrinho, deixando que a criança se arraste pelo chão até que aprenda a caminhar por si mesma, uma vez que dessa forma andará com mais segurança". Cambi (1999, p. 364) pontua que "[...] A educação física é 'positiva' quando visa à cultura, ou ao 'exercício das atividades espirituais'. Neste campo, segundo Kant, um papel fundamental é assumido pelo 'jogo' (como movimento do corpo e exercício 'da habilidade') e pelo trabalho ('é sumamente importante que as crianças aprendam a trabalhar', 'porque o homem tem necessidade de uma ocupação, nem que seja acompanhada de um sacrifício'). A instrução deve, depois, valorizar a memória ao lado da inteligência e iniciar também a educação moral através da adaptação da conduta às 'máximas' que devem tender para a 'formação do caráter' [...]".

[431] "[...] Inserindo o educando no mundo das coisas e tomando suas experiências aí desenvolvidas, a educação natural permitia-lhe o aprendizado pela própria ação. Deste modo, o genebrino (assim como Kant) antecipa um dos pilares da pedagogia contemporânea, a saber, a ideia do 'aprender fazendo'" (DALBOSCO, 2011, p. 104).

[432] Dalbosco (2011, p. 106) afirma que a pedagogia de Kant é herdeira da revolução copernicana, inclusive sob o ponto de vista de um sujeito cognoscente e ativo: "[...] Da posição ativa do sujeito cognoscente, proporcionada pela revolução copernicana na maneira de pensar, resulta a posição ativa do educando no âmbito pedagógico, como alguém que só aprende verdadeiramente na medida em que tiver as condições pedagógicas próprias para que possa construir por si mesmo os conteúdos de sua aprendizagem".

de Königsberg afirma que, junto à brincadeira, é necessário o trabalho; "[...] O gosto pela facilidade é para o homem o mais funesto dos males da vida. Por isso, é sobremaneira importante que as crianças aprendam a trabalhar desde cedo" (KANT, 2002, p. 71). Para Kant (2002), assim como para o genebrino, o objetivo do trabalho, além de cultivar o espírito, tem como propósito educar a criança para a vida no meio social.

Kant (2002) enuncia que a educação física abrange a formação da alma e a formação do corpo. Contudo, ele diferencia a formação da alma (que diz respeito à natureza) da formação moral (que diz respeito à liberdade). Ele considera que "[...] Um ser humano pode ter uma sólida formação física, pode ter um espírito muito bem formado, mas ser mau do ponto de vista moral, sendo desse modo uma criatura má" (KANT, 2002, p. 52). A propósito, "[...] não há [na filosofia de Kant] uma interpretação lógica entre o refinamento dos sentidos, a habilidade no raciocínio (sagacidade na inteligência) e a moralidade nas ações" (DALBOSCO, 2011, p. 114). Por isso, complementa o intérprete, "[...] além de um corpo robusto, de sentidos refinados e de uma inteligência sagaz, é preciso querer fazer o bem em si mesmo, exigindo isso um caráter moral bem formado" (DALBOSCO, 2011, p. 114).

Outra distinção feita por Kant no seu *Sobre a pedagogia* é entre as potências inferiores do homem, ou seja, a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade; e as potências superiores, que são aquelas pertencentes ao entendimento – a faculdade de julgar e a razão. Para o filósofo alemão, deve-se cultivar as potências inferiores, tendo em vista as potências superiores; por exemplo, a espirituosidade tendo em vista o juízo e a memória tendo em vista o entendimento (KANT, 2002). As teorias das potências de Kant (2002), portanto, são interdependentes porque são interligadas.

Esse método progressivo de educação adotado pelo filósofo de Königsberg (das potências inferiores às potências superiores) é semelhante ao adotado por Rousseau no *Emílio*. O filósofo de Genebra sustenta, em sua grande obra sobre educação, que a razão sensitiva é anterior à razão intelectual e lhe serve de base. Outra semelhança entre os dois filósofos é que a razão (sensitiva) da criança deve ser dirigida. "Aqui não se trata da razão especulativa, mas da reflexão a respeito do que acontece segundo as suas causas e efeitos. Trata-se de uma razão prática em sua economia e em sua disposição" (KANT, 2002, p. 70).

Ainda sobre as potências do entendimento, Kant (2002, p. 69-70) defende que:

> [...] A faculdade de julgar mostra o uso que se deve fazer do entendimento. É necessária para se compreender bem o que se aprende ou se diz para não repetir dos outros o que se não entendeu. Quantas pessoas leem e escutam certas coisas as quais admitem sem entender? Essa educação precisa de imagens e de objetos.

A educação a partir das coisas sensíveis, como vimos no *Emílio*, é importante para a futura formação intelectual da criança; no estado pré-racional (equivalente do 0 aos 2 anos), as crianças só reconhecem a linguagem figurada, a partir da qual se formam, consequentemente, a razão sensitiva e no futuro a razão intelectual. Além do mais, apresentar sempre às crianças as imagens sensíveis significa não deixar descolar o significante do seu significado. A educação das coisas sólidas tem uma importância similar para a pedagogia de Kant e de Rousseau, visto que admite só ensinar aquilo que os pequenos estão em condições de aprender.

O *laissez-faire* educacional assim como se apresenta no *Emílio* também é estimulado por Kant em *Sobre a pedagogia*: “A melhor maneira de cultivar as potências da índole consiste no fazer por si mesmo o que se quer fazer. [...] O melhor modo de compreender é fazendo” (KANT, 2002, p. 70). Rousseau e Kant concordam que, quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles; por isso, as crianças devem aprender as coisas por si mesmas (KANT, 2002).

O autor de *Über pädagogik* desenvolve algumas reflexões sobre a memória e a imaginação das crianças[433]. Nesse escrito, Kant (2002, p. 64-65) diz que o memorizar é muito necessário, mas não serve como simples exercício: “A memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que têm pertinência com a vida real”. A exemplo de Rousseau (2014, p. 128), que no *Emílio* acha importante “[...] formar para a criança um depósito de conhecimentos que sirvam para a sua educação durante a juventude, assim como para a sua orientação em qualquer época”; Kant, em *Über pädagogik*, indica que cultivar desde cedo a memória da criança é cultivar na mesma medida sua inteligência[434].

À maneira de Rousseau (2014), que defende a ideia de que cada idade da criança equivale a uma linguagem específica, Kant (2002, p. 83) considera que deve haver regras para cultivar o entendimento dos infantes: “As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade [...]. Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve se transformar num imitador cego”. Para Rousseau, bem como para Kant, a leitura das fábulas estimula, de maneira precoce, a imaginação dos pequenos. No tocante a isso, Kant

---

433 Ao tecer considerações sobre a imaginação e a memória, Kant (2002) brevemente destaca as matérias formais que devem ser ensinadas para as crianças, dentre elas estão a geografia, a política, a matemática e a história.

434 Note-se que tanto Rousseau como Kant elogiam um certo uso da memória; esse uso é o positivo na medida em que tem como finalidade um objetivo prático. No entanto, é conhecida a crítica de Rousseau ao seu uso instrumentalizado nas escolas, como, por exemplo, nos testes escolares (como vimos no terceiro capítulo deste trabalho). Sobre o “bom” e o “mau” uso da memória na filosofia de Rousseau e Kant, escreve Dalbosco (2011, p. 115) que “[...] o desenvolvimento do raciocínio na criança deve ser guiado pelo exercício da construção de regras, e não iniciar diretamente pelo estudo memorativo delas. Ora, é a compreensão educacional que conduz tanto Rousseau como Kant a romper com o intelectualismo pedagógico de sua época e apostar na eficiência pedagógica do jogo e da brincadeira para a construção progressiva da estrutura cognitiva da criança”.

(2002, p. 68-69) escreve que “[...] as crianças são dotadas de uma imaginação potentíssima e não há necessidade de desenvolvê-la e alargá-la com fábulas. Ao contrário, cabe ser refreada e submetida a regras, sem deixá-la inteiramente desocupada”. No mesmo escrito, Kant (2002, p. 69) apostila que a imaginação das crianças não pode divagar muito e que “[...] A distração é inimiga de qualquer educação. A memória supõe atenção”.

A educação física, numa perspectiva kantiana, prepara a educação prática (moral). A herança da pedagogia de Rousseau sobre o escrito pedagógico de Kant se faz notar em toda parte do seu tratado acerca da educação. Até mesmo a passagem do físico para o moral é uma marca dessa influência. Evidentemente que Kant, um gênio filosófico, retira suas próprias conclusões do *Emílio* e formula originalmente seus princípios pedagógicos[435]. Talvez não com tanta riqueza de detalhes como fez Rousseau, mas com não menos cuidado que o genebrino. Assim, se a educação física se divide em um momento negativo: que se preocupa com as questões relacionadas à disciplina; e, em um momento positivo, que cuida da instrução do infante (a cultura); a educação prática se distingue em três instantes: a habilidade, a prudência e a moralidade; esta última é a que Kant mais destaca.

4.2.3.3 A segunda parte de *Sobre a pedagogia*: a educação prática (moral)

Antes de adentrarmos no último capítulo do livro de Kant, é importante pontuarmos algumas questões que se encontram na Introdução e na primeira parte do *Über pädagogik* e que estão diretamente relacionadas à última parte dessa obra. Ainda no momento introdutório do *Sobre a pedagogia*, o filósofo de Königsberg define os objetivos que a educação deve ter: o primeiro deles é o de disciplinar o homem; o segundo é o de torná-lo culto (erudito); o terceiro é o de torná-lo prudente; e o quarto é o de moralizá-lo (KANT, 2002). Entretanto, não é suficiente treinar as crianças para o convívio social; urge que aprendam a pensar, dado que a moralidade é ensinada de homem para homem, avalia Kant (2002).

Apesar de o autor de *Sobre a pedagogia* preferir a escola pública, baseada na experiência de Basedow[436], ele não vê a instrução privada e a instrução pública como

---

[435] Dalbosco (2011) elenca duas influências decisivas da pedagogia de Rousseau sobre a de Kant: a crítica ao intelectualismo pedagógico e a invenção do conceito moderno de infância. Por sua vez, Delbos (1912, p. 430) descreve assim a influência do genebrino sobre o filósofo de Königsberg: “[...] a influência de Rousseau sobre Kant foi profunda e decisiva; a iniciação de Kant sobre a filosofia de Rousseau foi de uma considerável sagacidade; a tal ponto que fosse possível que Kant se apropriasse da obra de Rousseau da maneira mais sólida e durável possível. [...] Kant despojou o pensamento de Rousseau de seu romantismo e o transpôs dessa forma clássica que parece conferir às ideias e às obras [do genebrino] sua máxima perpetuidade”.

[436] Em *Über pädagogik*, Kant (2002, p. 28) exalta o método das escolas experimentais de Basedow: “[...] A educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em princípios. Entretanto,

concorrentes, e sim como copartícipes da formação do infante. A educação privada, sob os cuidados de um governante, deve educar para a vida através de preceitos; enquanto a educação pública, sob a responsabilidade do professor, deve dar conta da instrução e da formação moral da criança, servindo de auxiliar à educação doméstica (KANT, 2002).

Nessa perspectiva de unir o físico ao moral, o público ao privado, Kant, em *Über pädagogik*, escreve sobre a disciplina. Ele afirma que existem dois tipos de sujeição: uma que é positiva e se refere aos bons exemplos fornecidos pelos adultos, os quais as crianças devem imitar; e outra que é negativa e que, para a criança, representa fazer aquilo que os outros desejam (KANT, 2002). Ao estilo de Rousseau, que julga que deve se submeter as crianças a uma lei necessária (no caso do Emílio, à natureza), Kant (2002) assevera que é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade). Nesse sentido, "[...] É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente" (KANT, 2002, p. 33).

Os primeiros cuidados e a instrução recebida pela criança permitem que Kant avance na execução de seus princípios pedagógicos, chegando até a educação prática. Porém, antes de adentrarmos definitivamente nas discussões de sua pedagogia moral, é importante conhecermos como o pensador alemão define o que ele chama de "cultura geral da índole", que se divide em educação física e educação moral. Assim, escreve ele:

> a) física, tudo depende da prática e disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima. É cultura passiva em relação ao discípulo, o qual deve seguir a orientação de outrem. Outros pensam por ele; b) ou moral, esta se fundamenta em máximas, e não sobre a disciplina. [...] É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si. [...] Entre a educação física e a educação moral, existe essa diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda é ativa. É necessário que ela veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito de dever. (KANT, 2002, p. 68).

"A cultura moral deve se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. [...] A disciplina gera senão um hábito que desaparece com os anos" (KANT, 2002, p. 75). Para o autor de *Sobre a pedagogia*,

---

não devem fundar-se no raciocínio puro, mas, num certo sentido, também no mecanicismo". Em seguida, Kant (2002) exalta a liberdade dos professores do Instituto de Dassau (sob forte influência do método de Basedow) e recomenda que todas as outras escolas da Alemanha a tomem como modelo. Quanto a isso, Cambi (1999, p. 363) ressalta a preferência de Kant pela escola pública e experimental: "Educação pela moralidade, fortalecimento das escolas públicas e início de uma experimentação educativa: são estes os princípios do plano educativo de Kant".

as máximas morais são deduzidas dos próprios homens, mas as crianças devem ser ensinadas a respeito do que é o bem e o mau[437]. “O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (KANT, 2002, p. 76).

A inspiração rousseauniana recebida por Kant faz-se notar novamente neste aspecto; Rousseau dá uma importância destacada às máximas morais em sua filosofia. No *Discurso sobre economia política*, Rousseau ressalta que Deus dita a cada cidadão os preceitos da razão pública e ensina a agir de acordo com as máximas de seu próprio juízo para não entrar em contradição consigo mesmo. O adulto deduz as máximas morais de si próprio, mas a criança precisa ser ensinada moralmente; é o que diz Rousseau (1999d, p. 40-41):

> [...] Se as crianças são educadas em comum sob o princípio da igualdade, se são imbuídas da lei do Estado e das máximas da vontade geral[438], se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar de que aprendem assim a se querer mutuamente como irmãos, a querer apenas aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo os filhos.

Para Kant, assim como para Rousseau, a moralidade diz respeito ao caráter; é preciso domar as paixões da criança. Como diz Kant (2002, p. 86): “[...] No que toca às suas tendências [da criança], o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado. *Sustine* quer dizer: *suporta e acostuma a suportar*!”.

A etapa suprema da educação da criança, sob o aspecto moral, é a consolidação do caráter. Segundo Kant (2002, p. 87-88), “[...] um homem que toma uma decisão e não cumpre não pode ter confiança em si mesmo [...]; [por isso,] “Pouco se pode esperar daquele que adia sempre o cumprimento dos seus propósitos”. Dos exemplos às regras que devem nortear a educação moral das crianças, tudo deve servir ao moral, para que estas sejam capazes (quando adultas) de cumprir seus deveres (ou suas promessas de valor moral) junto aos outros homens (KANT, 2002).

---

[437] Kant (2002, p. 78) sugere que as crianças precisam de regras e que a obediência é necessária a elas: “Deve-se, portanto, submeter as crianças a uma lei necessária”. Dalbosco (2011), por seu turno, salienta que, na pedagogia kantiana, a criança precisa de guias para formar nela uma vontade racional.

[438] O termo “máximas”, na filosofia de Rousseau, tem três usos: o primeiro, como vimos, emana da consciência moral, que é inata aos indivíduos, e representa seu senso orientador do “bem” e do “mau” ; o segundo, como exposto, exprime os princípios educativos segundo os quais o indivíduo deve ser educado (de acordo com a vontade geral); e o terceiro, o único negativo, é proveniente dos preconceitos nacionais, como aqueles advindos da educação do Estado. A respeito disso, em *Cartas morais*, Rousseau afirma que o princípio de justiça é conato ao homem e que, apesar de todos os preconceitos nacionais, de todas as nossas máximas pessoais, sobrevindas principalmente da educação, julgamos a partir dele (ROUSSEAU, 2005f).

A hipótese de Rousseau no *Segundo discurso* e no Livro I do *Emílio*, referente ao fato de que o homem é um ser amoral, é adotada por Kant em *Über pädagogik*. Para o filósofo alemão, o homem não é bom ou mau por natureza, porque originalmente ele é um ser amoral. O ser humano torna-se moral quando eleva sua razão à lei e ao dever. Para fugir de inclinações que o induzem a praticar ações viciosas, o homem só pode contar com sua razão para salvá-lo. Ele só pode tornar-se moralmente bom graças à virtude, ou seja, por uma força exercida sobre si mesmo[439] (KANT, 2002).

O dever moral não é uma imposição de homem a homem, nem surge inteiramente de regras extraídas por eles do seu convívio social; antes de mais nada, convém ensinar às crianças a lei que têm dentro de si (KANT, 2002). Essa lei, continua o filósofo de Königsberg, considerada em nós chama-se consciência. "[...] A consciência é de fato a referência das nossas ações a essa lei" (KANT, 2002, p. 99). A lei à qual a consciência se dirige é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus e que se refere diretamente a Ele, diz Kant[440] (2002).

A ligação entre a consciência moral e Deus é também um tema caro a Rousseau. Na *Profissão de fé*, o Vigário de Saboia informa ao seu pupilo que "Existe no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual, apesar de nossas próprias máximas, julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más, e é a esse princípio que dou o nome de consciência" (ROUSSEAU, 2014, p. 409). A consciência, tanto no pensamento de Rousseau como no pensamento de Kant, é um princípio moral que foi entregue por Deus aos homens. Esse "princípio inato de justiça", contudo, é obscurecido através das disputas provenientes da sociabilidade humana; daí a necessidade de se ensinar a moral para as crianças[441].

A educação moral tem, portanto, uma importância primordial na pedagogia dos dois pensadores; primeiro, porque é uma forma de despertar a lei moral existente em cada homem, mas que nele foi "esquecida" no decorrer de sua sociabilidade; e segundo, como decorrência disso, porque serve para orientá-lo corretamente na vida em sociedade.

A influência de Rousseau ultrapassou a modernidade e chegou aos séculos XIX e XX, influenciando pensadores importantes para a psicologia da educação, como Édouard

---

[439] Kant (2002) perfila ser necessário, para que o homem saia de sua menoridade, a substituição do sentimento (religioso) pelo entendimento.

[440] Kant (2002, p. 99) assevera que as leis foram criadas pelos homens e que Deus é apenas o legislador: "[...] Posto que não é necessário que o legislador seja ao mesmo tempo autor da lei. [...] A lei divina deve aparecer ao mesmo tempo como lei natural, pois que não é arbitrária. A religião adentra, pois, na moralidade".

[441] No *Emílio*, como vimos, a educação moral só aparece para o aluno de Rousseau (2014) na sua adolescência. Já para Kant (2012), a inculcação dos deveres morais deve ter início ainda na infância. No entanto, é importante não confundirmos o ensino dos deveres morais com o ensino religioso, que Kant (2002, p. 97) vê com reservas críticas: "[...] Mas, porque nada disso é possível na nossa presente situação, assim, se se quisesse ensinar-lhes apenas depois algo sobre Deus e contemplassem os atos de devoção a Ele, isso produziria nelas ou uma grande indiferença ou conceitos falsos, como, por exemplo, o temor do poder de Deus".

Claparède (1873-1940) e Jean Piaget (1896-1980). Ambos rejeitaram tanto a teoria do conhecimento, produzida por empiristas e sensualistas no Século das Luzes, como a educação tradicional de sua época. O *Emílio,* ao contrário, provou-lhes que não havia melhor plano educacional em que pudessem aplicar suas investigações científicas sobre a educação das crianças. É o que veremos.

4.3.3 Algumas interações contemporâneas acerca da pedagogia de Rousseau

O objetivo desta discussão é mostrar, em breves linhas, os reflexos da pedagogia rousseauniana (no que cabe atribuirmos a ela), em especial do *Emílio*, sobre as teorias da psicologia da educação de Édouard Claparède e Jean Piaget. Para tanto, dividimos esta seção em duas: uma dedicada a Claparède e a outra dedicada a Piaget.

4.3.3.1 A influência da pedagogia de Rousseau sobre Claparède

Claparède foi um leitor atento das obras de Rousseau, sobretudo do *Emílio*. Além de criar o Instituto Jean-Jacques Rousseau (ou Academia de Genebra) em 1912, destinado ao estudo da psicologia infantil e sua aplicação no ensino, ele escreveu, inspirado no genebrino, *Les idées pédagogiques: J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance* e *Rousseau et l'origine du langage*, dois importantes textos sobre o desenvolvimento comportamental da criança (citados ao longo deste trabalho).

Em sua formação acadêmica e na atividade como médico, Claparède absorveu influências tanto da filosofia como da ciência da época. Por sua profissão, nosso autor não apenas se interessou pelo universo das letras, especialmente pela filosofia e pelas teorias pedagógicas, como também pelas experimentações científicas, principalmente as que diziam respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Por isso, todo seu esforço, como médico, psicólogo e escritor, foi o de criar uma teoria científica da infância.

Assim como no *Emílio,* Claparède acreditava que a atenção especial do processo de formação encontrava-se na criança, e não no preceptor responsável por sua educação. Claparède (1958, p. 171), em *A educação funcional*, postula que:

> Para desempenhar sua missão da maneira mais adequada, a escola deve inspirar-se em uma concepção funcional da educação e do ensino. Essa concepção consiste em tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerar a própria educação como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações determinadas por certos desejos.

Sua abordagem funcionalista da psicologia lhe mostrou que os padrões de comportamento da criança devem ser estudados conforme sua situação momentânea. Para Claparède, o pensamento é uma parte do corpo e é acionado por ele. Daí a importância da criança, na condição de um ser que produz pensamentos, de ter um corpo saudável. No *Emílio*, fonte de inspiração para Claparède, Rousseau (2014, p. 149) defende a ideia de que é preciso educar os sentidos e fortalecer os órgãos do corpo para formar uma boa razão: "[...] longe da verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito".

Uma outra concordância entre os dois autores é a constatação de que a criança é um "ser do presente"; nada lhe interessa que não remeta sua curiosidade e sua atenção senão às coisas que estão ao seu redor. "O interesse presente, eis o grande motivo, o único que leva [a criança] com segurança e longe" (ROUSSEAU, 2014, p. 135).

O princípio funcional da pedagogia de Claparède é baseado na "necessidade" e no "interesse" da criança. De acordo com esse princípio, toda atividade desenvolvida pela criança é sempre suscitada por uma necessidade a ser satisfeita e pela qual ela está disposta a mobilizar energias. A necessidade é o motor da nossa conduta, a mola que nos move. Como escreve Claparède (1958, p. 145-146): "[...] É a necessidade que mobiliza os indivíduos, os animais, os homens; é ela a mola da atividade".

Embora a necessidade seja verdadeiramente a mola que move o indivíduo, pondera Claparède (1958, p. 55), "[...] Ela visa sempre a um objeto, a um fim objetivo, e não ao desaparecimento de uma necessidade". Como exemplifica o próprio autor:

> [...] O homem faminto deseja pão, e não o desaparecimento da fome; o glutão, uma refeição suculenta, e não o desaparecimento do apetite. [...] Por outras palavras, nossa conduta tem alcance positivo, e não negativo. É movida, psicologicamente falando, não por uma necessidade, mas por um interesse. (CLAPARÈDE, 1958, p. 56).

O interesse é o que nos importa num dado momento; é o que tem um valor de ação para nós, porque corresponde a uma necessidade presente. Parece-nos interessante atingirmos o objeto capaz de satisfazer a nossa necessidade e a ele adaptar a nossa conduta (CLAPARÈDE, 1958). Por isso, comunica ele: "[...] Toda conduta é ditada por um interesse. Isto é: toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado" (CLAPARÈDE, 1958, p. 56).

Rousseau não desenvolveu uma teoria tão conceitualmente imbricada entre as necessidades da criança e os seus interesses como fez Claparède, porém destaca-se, particularmente no *Emílio*, a importância dessas duas dimensões em seu comportamento. O

aluno de Rousseau, como sabemos, é educado para manter o equilíbrio entre os seus desejos e as suas potências, isto é, entre aquilo que ele quer e aquilo que ele pode ter. Todas as suas ações são limitadas a uma lei necessária da natureza que não o faz desejar mais do que as coisas que estão ao seu alcance, por isso suas emoções estão sempre em equilíbrio. Nesse sentido, Claparède (1958, p. 58) sublinha que "A palavra 'interesse' exprime bem, segundo a etimologia (*inter-esse*, estar entre), o papel de intermediário entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele".

Claparède, assim como Rousseau em seu tempo, foi um crítico da instrução praticada nas escolas. Junto com John Dewey (1859-1952), ele compartilhava a ideia do funcionamento de uma "escola ativa", na qual a aprendizagem se desse pela resolução de problemas (semelhante à do Emílio, que tinha que se esforçar para construir seus próprios instrumentos científicos). Tanto Dewey como Claparède (e também Rousseau) condenavam a escola tradicional, por considerarem o educando como um receptáculo de informações. Eles defendiam a prioridade da educação sobre a instrução; "[...] O saber só tem valor na medida em que serve para ajustar a ação e permitir que atinja do melhor modo possível o objetivo, a satisfação do desejo que a suscitou", sustentava Claparède (1958, p. 148).

Com os idealizadores da escola ativa, surge a noção de que a atividade, e não a memorização, é a condutora do aprendizado. Tal como Rousseau, que tinha suas reservas críticas quanto ao método de memorização das escolas (pois era uma forma de o professor fazer prevalecer seu autoritarismo sobre os seus alunos), Claparède via na educação uma forma de a criança "aprender fazendo". Por isso, a atividade que está sempre ligada à necessidade é "[...] uma reação que satisfaz uma necessidade, produzida por um desejo cujo ponto de partida está no indivíduo que age, por um móvel interno do agente. Neste sentido, atividade se opõe a coerção, a obediência, a repugnância ou a indiferença" (CLAPARÈDE, 1958, p. 150).

Finalmente, dentre os inúmeros pontos de contato entre as teorias pedagógicas de Rousseau e Claparède, é importante destacar o valor que o autor de *A educação funcional* conferia à brincadeira e ao jogo. Eles seriam recursos na estratégia de despertar, no ambiente escolar, as necessidades e os interesses do aluno.

> Qualquer conhecimento a adquirir pode, se é posto a serviço de um jogo, de um problema a resolver, de um fim a atingir, suscitar interesse, sobretudo no ensino coletivo, no qual se pode recorrer à competição, ao instinto dramático, à colaboração, o que tudo é impossível quando se trata de um aluno apenas. (CLAPARÈDE, 1958, p. 225).

Essas linhas escritas por Claparède em *A educação funcional* são semelhantes às palavras de Rousseau em *Considerações sobre o governo da Polônia*. Nesse escrito, tendo

por finalidade obstar os riscos do individualismo, Rousseau (1982, p. 38) enfatiza a importância das brincadeiras tendo por finalidade um objetivo comum: “[...] Não se deve permitir que [as crianças] brinquem separadamente segundo sua fantasia, mas todas juntas e em público, de maneira que haja sempre um alvo comum ao qual todos aspirem e que excite a concorrência e a emulação”. Finalizando com Claparède (1958, p. 146), nesse sentido:

> [...] o jogo, o brinquedo, é uma das principais necessidades da criança. É exatamente porque tem essa necessidade que a criança é criança; pode-se, pois, considerar a tendência lúdica como essencial à natureza da infância. A necessidade de brincar: eis o que vai nos permitir reconciliar a escola com a vida [...].

Claparède, para além da influência de Rousseau, é um típico representante da psicologia influenciada pela biologia e pelo evolucionismo, para quem o conceito de vida corresponde a um processo de adaptação contínuo guiado pela lógica da utilidade e da eficiência. Nesse sentido, entre a influência de Rousseau, mas sobremaneira da biologia, que Jean Piaget tornou-se um discípulo do autor de *A educação funcional*.

4.3.3.2 A influência da pedagogia de Rousseau sobre Jean Piaget

Jean Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter rigorosamente o processo de aquisição do conhecimento por parte do ser humano, particularmente a criança. Ele revolucionou, como o fez Rousseau em seu tempo, o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos e constroem o seu próprio aprendizado.

À maneira de Rousseau no *Emílio*, que pregava que a criança desenvolve suas capacidades físicas e intelectuais de acordo com as diversas fases de seu desenvolvimento, Piaget criou um campo de investigação que chamou de epistemologia genética, ou seja, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo o cientista, o progresso cognitivo infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida[442].

A concepção pedagógica de Rousseau de que a criança aprende apenas aquilo que ela está em condição de aprender é absorvida por Piaget, que demonstra que a transmissão de conhecimento dos professores aos seus alunos é limitada. Mesmo que reúnam condições

[442] Em resumo, o primeiro estágio é o sensório-motor, qua vai até os 2 anos. É um período anterior à linguagem, no qual a criança desenvolve a percepção de si mesma e dos objetos em volta. O segundo estágio, pré-operacional, vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza pelo domínio da linguagem. A criança ainda é egocêntrica e não é capaz de se colocar moralmente no lugar de outra pessoa. O terceiro estágio é o das operações concretas, dos 7 aos 11 ou 12 anos; a criança possui noções morais e de reversibilidade das ações. O quarto estágio é o formal e inicia-se por volta dos 12 anos; marca a entrada da idade adulta em termos cognitivos, em que o adolescente é capaz de relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

cognitivas de entender os conteúdos, diz Piaget, a criança só demonstra desejo em aprender aquilo que desperta o seu interesse.

A constatação rousseauniana de que o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz foi submetida às rigorosas observações científicas de Piaget. É dele a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua a teoria que inaugura a corrente construtivista. Educar, para o autor de *A psicologia da criança*, é provocar a atividade, isto é, é pensar no que a criança pode se tornar (PIAGET; INHELDER, 2009).

A herança da pedagogia do *Emílio* sobre a teoria piagetiana é comprovada na sua tese de que o infante só gradualmente se insere no conjunto de regras, valores e símbolos construídos na vida em sociedade. Esse ingresso da criança no arcabouço normativo do convívio social se dá mediante dois mecanismos: a assimilação e a acomodação. O primeiro é endógeno e consiste em incorporar objetos exteriores a esquemas mentais preexistentes; enquanto o segundo é exógeno e se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo.

Consoante Piaget, a inteligência depende da ação do sujeito sobre os objetos, numa espécie de diálogo entre as estruturas internas e a realidade externa. De forma semelhante, para Rousseau, a produção do conhecimento ocorre de maneira dialética entre o objeto que se apresenta ao sujeito e que expressa por si só a "verdade das coisas" e este mesmo sujeito que o problematiza, pensando-o com base em suas determinações.

Para o estudioso de Neuchatêl, o intelecto é formado por esquemas capacitados a evoluirem e a se tornarem progressivamente mais complexos. Rousseau já havia percebido isso em seu *Emílio*; seu esforço nesse livro, assim como o de Piaget em *A psicologia da criança*, é o de retirar seu pupilo de suas condições instintivas inatas, portanto egocêntricas, e o conduzir gradualmente à aquisição de posturas morais socialmente responsáveis.

Desse modo, tanto para Rousseau como para Piaget, educar crianças não se refere tanto à transmissão de conteúdo, mas visa favorecer a atividade mental do aluno. Para ambos, os modelos teóricos (provenientes das teorias educacionais) são sempre incompletos; por isso, não existem receitas prontas para a educação dos pequenos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria do conhecimento atravessa toda filosofia de Rousseau. As preocupações do genebrino sobre as origens e os fundamentos do conhecimento humano reverberaram em suas investigações sobre música, história, linguagem, ciências e política, fazendo-se notar também em seus princípios sobre educação. No *Emílio*, é possível percebermos a influência de diversos matizes teóricos atuando em conjunto na pedagogia de sua criança; *verbi gratia*, o empirismo de Locke, o sensualismo de Condillac e mesmo o racionalismo de Descartes e Malebranche.

Embora não tenha escrito uma obra sobre epistemologia, Rousseau se debruçou sobre questões centrais acerca do conhecimento, como, por exemplo, a dualidade metafísica da alma, o papel da razão na aquisição da ciência, a teoria da consciência moral, a função dos sentidos no ato de conhecer, as diferenças dos temperamentos individuais, entre outros assuntos fundamentais para o desenvolvimento de sua gnosiologia.

Jean-Jacques Rousseau foi sem dúvida um leitor atento não apenas dos antigos, com quem aprendeu sobre história e moral, mas também dos modernos. Pietistas, jansenistas, jusnaturalistas, físicos, químicos, matemáticos; Montaigne, Maquiavel, Montesquieu, principalmente Descartes, Locke, Malebranche, Lamy e Leibniz, além de Diderot, d'Alembert, Condillac e Helvétius, fizeram parte de seu singular arcabouço teórico.

Dono de uma estratégia peculiar, que era a de ler os autores sem imiscuir seus pensamentos aos deles, Rousseau fez do método científico o guia de sua leitura, pois mantinha-se distante do seu objeto de pesquisa e só depois de uma longa meditação dava seu parecer sobre aquilo que havia lido e pensado. Seu pensamento é, portanto, o resultado de apropriações e refutações das diversas teorias com que teve contato – que chamamos aqui de "síntese dos contraditórios" –, sendo a originalidade de sua filosofia a organização de um todo coerente com suas próprias convicções.

Esse trânsito entre pensadores de opiniões tão divergentes não apenas o tornou um pensador eclético, mas fez brotar nele um olhar crítico frente ao seu tempo. Rousseau era um iluminista, porque acreditava na reabilitação do homem através das luzes públicas; mas também um anti-iluminista, na medida em que negava a supremacia da razão sobre as ações humanas. Assim como Malebranche e Marie Huber, para quem a razão não é a principal faculdade humana, ele acreditava na voz do sentimento interior; essa voz é um lastro da potência de Deus sobre os homens e um guia seguro para suas ações, uma vez que é o

sentimento interior que valida moralmente o que a razão conhece e que dá confiança ao homem para seguir o caminho do bem.

Embora a razão divida espaço com o sentimento, não há uma relação de hierarquia entre ambas, e sim de complementariedade. Rousseau confia na razão, mas apenas quando esta está acompanhada de algo que lhe dê um sentido moral, que lhe indique o "bem" e o "mal". Isso denota que Rousseau não é um irracionalista, e sim um moralista. Para ele, a razão conhece e o sentimento confirma se esse conhecimento é bom ou ruim para o homem, ou seja, a ciência só é válida na medida em que assume um valor deontológico para os seres humanos.

O papel de guia da razão perpetrado pela consciência só adveio de um longo e sucessivo desenvolvimento das faculdades humanas. Nesse sentido, podemos falar de duas grandes perspectivas epistemológicas no pensamento de Rousseau: a histórico-genealógica e a educacional. Com relação ao avanço histórico do homem, o desenvolvimento dos primeiros instintos relacionados à conservação e ao bem-estar humanos converteu-se, com o passar dos séculos, em sentimentos de empatia e solidariedade (piedade) entre os indivíduos. Foi a sociabilidade que tornou possível a exteriorização desses sentimentos.

O amor de si, projetado para fora do indivíduo através do comércio entre os homens, é inato e representa nele sua humanidade e sua bondade natural; se expandido aos outros seres humanos, ele se torna também o princípio da virtude e da justiça, base de toda lei e do acordo recíproco entre as vontades individuais. A sociabilidade não apenas despertou o amor de si, mas igualmente as faculdades que são intrínsecas aos indivíduos, como a razão e a consciência moral, já que no estado de natureza estas não precisaram ser ativadas, permanecendo, por isso, apenas virtuais.

Razão, memória, consciência moral e imaginação existiram, segundo Rousseau, desde sempre nos homens, contudo não careceram de ser exercitadas por eles em seu estado de natureza, exatamente porque os instintos em tudo os satisfaziam. No entanto, com a passagem do estado de natureza ao estado social, essas faculdades entraram em ação. Orientadas inicialmente pelos sentidos, porta de entrada de todo conhecimento humano, essas potências, que a princípio eram pouco desenvolvidas, ganharam força com o advento da linguagem articulada e depois com o estabelecimento da sociedade civil.

Do início da sociabilidade, com um longo período de paz entre os homens (*la jeunesse du monde*), até o seu avanço, com um penoso estado de guerra, passando pelo surgimento da propriedade privada e a consolidação de um acordo de paz, a razão, como lugar

de um entendimento comum, perdeu-se, porque foi corrompida nesse longo processo de consolidação da sociedade civil.

Rousseau acreditava que era preciso recuperar a razão humana para que ela se tornasse uma espécie de árbitro que organizasse uma nova forma de sociedade baseada na democracia e na vontade geral do povo. Por isso, é tão importante começar essa retomada pela educação, visto que o genebrino achava que era necessário formar o homem virtuoso para se chegar igualmente ao cidadão virtuoso.

Para o autor do *Emílio*, as faculdades humanas possuem uma dupla característica: o sentido de originalidade de cada etapa e a continuidade do desenvolvimento orgânico do homem. Com as modificações do corpo humano, cada uma das faculdades teria sua progressão própria, seus momentos privilegiados de formação, contudo o educador deve levar em consideração o crescimento total da alma, ou seja, de todas as capacidades cognitivas e motoras do seu educando.

Embora o genebrino transite por todas os matizes teóricos, como já dissemos, não é possível aproximá-lo de nenhuma escola filosófica. Ele tem sobre o homem, como sobre a educação, sua concepção pessoal. Rousseau considera o homem como um todo orgânico cuja perfeição consiste no equilíbrio de suas forças interiores. Entretanto, ele não se interessa apenas pelas potências intrínsecas ao homem, isto é, por aquilo que nele diz respeito ao sentimento moral e à razão, por exemplo, mas também pela unidade orgânica, que contempla o aspecto biológico mais geral dos indivíduos.

Cada aluno exige do *gouverneur* uma percepção e um método de educação renovado, sem que nada haja preconcebido. O *gouverneur* deve conduzir seu aprendiz de estado psicológico em estado psicológico até que ele atinja a maturidade. Ele mudará de método quando mudar a psicologia da alma em crescimento. Sendo assim, ele deixará cada estágio psicológico mudar lentamente seu ponto de maturidade, no estágio em que todas as aquisições precedentes reencontrarão seu estado de equilíbrio e no qual todas as aquisições que virão irão se remodelar à sua condição atual.

O bom método, em resumo, é aquele que atende às necessidades presentes e antecipa as necessidades futuras do aluno. Como assevera Ravier (1941, p. 155), “[...] O eterno é implicado no instante; o passado e o futuro, no presente; a faculdade, na faculdade; é a alma total que se interessa por moldar-se a todo momento, segundo aquilo em que ela tornou-se e segundo aquilo em que ela vai tornar-se”.

Não apenas no *Emílio*, mas na *Carta a Beaumont* e no *Segundo discurso*, Rousseau realiza diversas aproximações entre o desenvolvimento do homem (como

indivíduo) e o desenvolvimento da raça humana. Quanto a isso, Ravier (1941, p. 155) acredita que, "[...] no fundo da raça humana, como no fundo do indivíduo, há um princípio de crescimento orgânico, de ascensão imanente [...]; a história do desenvolvimento da humanidade se repete para cada homem em particular".

Para o genebrino, cada faculdade em desenvolvimento apresenta características que lhes são próprias, porém estas não se desenvolvem senão em concurso com as outras faculdades que correspondem a cada uma das idades psíquicas da criança. No *Emílio*, Rousseau instaurou um estudo da alma em crescimento através de cortes horizontais; ele estabeleceu didaticamente tantas idades quanto possíveis e fez um estudo particular de cada faculdade em crescimento.

As primeiras faculdades das quais se ocupa o *gouverneur* são os sentidos. Pelos sentidos, forma-se a primeira educação da criança, que se inicia desde o seu nascimento. A educação dos sentidos ocorrerá sob as orientações do *gouverneur*, que dará a eles vigor e resistência. É necessário, para isso, que os membros da criança sejam livres, de modo que possa interagir sem intermediários com os objetos e que, ainda mais, ela esteja liberada de todo hábito físico.

Até os 12 anos, a criança é dominada pela via dos sentidos. Toda a sua educação repousará sobre o aperfeiçoamento de sua sensibilidade física. É através dessa educação que se formam nela o julgamento, a razão e a virtude. A via do corpo e a dos sentidos absorverão, nessa primeira idade, toda a sua atividade.

Jean-Jacques observou que os nossos sentidos, às vezes, são semelhantes e, às vezes, são dissemelhantes. Rousseau se esforça em dar a cada sentido o máximo de justeza e de precisão que ele é capaz. É preciso, contudo, respeitar o tempo da criança. É necessário adaptar o método à natureza própria de cada sentido e de sua finalidade.

O primeiro estudo a que Jean-Jacques se dedica no *Emílio* é sobre o tato. O toque é um sentido limitado, porém seguro. O segundo estudo sobre o qual ele se concentra é o da visão. A vista, diferentemente do toque, estende as percepções humanas para além do homem. O terceiro estudo é o da audição. A orelha, diz o genebrino, é um organismo ativo e também um organismo passivo. O quarto estudo é o da comunicação. A fala sintetiza todos os outros sentidos e comunica ao mundo as sensações experimentadas pelos homens. O quinto estudo é o do olfato. O odor é o sentido da imaginação, pelo qual Rousseau menos se interessa. O gosto, último sentido estudado por ele, é central para a educação, pois está relacionado ao temperamento individual e às exigências da natureza humana.

No *Emílio*, Rousseau faz interagir as sensações entre si. Não é exagerado dizer que a cada sentido ele cria um novo método de educação sensorial. Sua análise psicológica dos organismos está alicerçada em três princípios: o cuidado das reações elementares, a passagem progressiva do simples ao complexo e o controle por uma sensação mais segura (RAVIER, 1941).

Dos sentidos às faculdades humanas, a imaginação, no entendimento de Rousseau, não é boa ou má em si, mas ela torna-se "boa" ou "má" segundo o psiquismo em que ela se insere. Para Rousseau, existem dois tipos de imaginação: uma visual, que cria os fantasmas da noite, e a outra ligada às paixões, que nos transporta ao mundo de visões novas. A primeira a criança possui naturalmente e é preciso combater e a segunda ela ainda não possui. Nesse último caso, da imaginação vinculada às paixões, nosso autor parece nos dizer no *Emílio* que ora as paixões nascem da imaginação: "[...] é apenas no fogo da imaginação que as paixões se acendem" (ROUSSEAU, 2014, p. 164); e ora, ao contrário, a imaginação nasce das paixões: "[...] na infância, quando a imaginação, animada ainda por poucas paixões, é pouco suscetível de emoção [...]" (ROUSSEAU, 2014, p. 200).

Sobre a memória, Rousseau encontra-se encerrado numa antinomia de seu próprio pensamento; por alguns momentos do *Emílio*, por exemplo, ele mantém nela uma certa confiança e, em outros momentos, ele desconfia dessa faculdade. As crianças ao nascerem possuem um cérebro liso e polido, é o que lemos no Livro I do seu *Emílio*; nem por isso, em condições normais de saúde, sua memória é menos perfeita do que suas outras faculdades que de início encontram-se adormecidas.

Rousseau utiliza a memória como uma peça essencial na educação do Emílio. Para ele, as crianças retêm bem os sons e são capazes de memorizar figuras e sensações. Embora as crianças ainda não sejam capazes de julgamento, porque ainda não adquiriram verdadeira memória, existe nelas uma espécie de "memória dos sentidos", ou seja, uma solidariedade entre os órgãos corporais (como a mão, os olhos, os ouvidos, o nariz e a boca), que vai se aperfeiçoando ao longo do seu desenvolvimento orgânico.

Somente aos 12 anos de idade, a criança é capaz de receber noções morais essenciais. É nessa fase de sua vida que ela adquire também a capacidade de julgar e também de memorizar as coisas. Nesse sentido, "julgamento" e "memória" se confundem, não porque sejam iguais, mas porque mantêm entre si uma exigência recíproca, isto é, "[...] uma não se desenvolve sem a outra" (ROUSSEAU, 2005c, p. 120).

É importante não interpretarmos, contudo, que, aos 12 anos de idade, a criança tenha uma razão plenamente desenvolvida. O amadurecimento da razão só ocorre, segundo

Rousseau, entre os 20 e os 25 anos de idade, quando o adulto é autônomo para realizar seus próprios julgamentos. Por esse motivo, é fundamental não confundirmos a "razão nascente" da criança com a "razão amadurecida" do adulto. Somente com o julgamento amadurecido é que a verdadeira memória se desenvolve.

A memória sem o julgamento, que é o caso da criança, é diferente da memória que se une à razão no homem. A situação psíquica em que cada faculdade está inserida modifica esta mesma. Por isso, é importante avaliar essa situação para direcionar a educação da criança. Nunca oferecer conteúdos a ela sem que esteja em condição de compreender e apenas oferecer algo para que ela memorize, sem raciocinar a respeito, é algo que o educador deve evitar.

A criança possui uma memória fraca, por isso sua formação moral é concebida como uma pré-formação para o futuro. Por conta do defeito do julgamento, que é também um defeito na memória, a educação do Emílio deve basear-se na utilidade, ou seja, ela deve estar adaptada à condição psíquica do discente. Nesse sentido, o primado da moral sobre a inteligência é algo que o educador deve priorizar na formação da criança.

É no paradoxo que é necessário procurar o verdadeiro pensamento de Rousseau. Existe na criança uma espécie de raciocínio que não é do adulto. No Livro II do *Emílio*, Jean-Jacques assevera que, longe de achar que a criança não tem nenhuma espécie de raciocínio, é importante admitirmos que ela raciocina muito bem em tudo o que conhece e que se relaciona com o seu interesse presente e sensível (ROUSSEAU, 2014). Os raciocínios da criança se prendem às coisas sensíveis e é errado querer fazê-la raciocinar sobre aquilo que ela não pode compreender. É preciso, portanto, adaptar os seus conhecimentos à sua forma atual de raciocínio.

O educador deve orientar a educação da criança de acordo com o seu psiquismo atual; essa é uma condição para todas as faculdades. Deve existir um método de educação que se ocupe não apenas da imaginação ou da memória, mas também da razão. Há na filosofia de Rousseau um duplo sentido dessa faculdade do homem. Por isso, ora ele confia, ora ele desconfia dessa faculdade. Rousseau salva a razão prática e lúcida, ou seja, a "razão razoável" (*raisonnable*), que, junto com o sentimento moral, orienta os julgamentos humanos e acusa apenas a "razão raciocinante" (*rationelle*), que inspira "os insensatos juízos dos homens". Essa razão instrumental aprisiona os indivíduos na subjetividade turva da opinião e da ilusão, fazendo com que acreditem nas falsas clarezas do raciocínio (STAROBINSKI, 2011).

Luz, sentimento e liberdade estão sobre o plano moral – assim como sobre o plano intelectual –, em relação estreita com a razão. O educador, para obter uma boa educação do

seu aluno, deve torná-lo um ser razoável, sem, contudo, deixar de respeitar cada etapa do seu desenvolvimento orgânico. Há, portanto, na filosofia de Jean-Jacques, uma verdadeira estima em relação à razão, embora ele saiba que ela é uma faculdade falível.

No *Emílio*, a tática de Rousseau é manter a razão nos seus limites, em sua humildade, em contato com todas as outras faculdades, em particular com o sentimento. Como nos diz Ravier (1941, p. 177) em *L'éducacion de l'homme nouveau*, "Se há uma faculdade que importa deixar amadurecer na criança, e que não é necessária, a nenhum preço, isolar da atividade física e psíquica total, é a razão". A razão, bem como as outras faculdades intrínsecas ao homem, só podem desenvolver-se numa intrincada e constante relação entre si; e é a educação que deve cuidar de equilibrá-las para não as deixar funcionar erroneamente (RAVIER, 1941).

A razão não é sempre a mesma para Rousseau. Existem tantas "razões" como etapas do desenvolvimento do homem. Sobre a variação da razão na criança, numa perspectiva rousseauniana, é possível dizermos que ela não raciocina abstratamente, e sim sensivelmente. No *Emílio*, Rousseau divide a razão em duas: a razão sensível e a razão intelectual. A razão sensitiva surge da justeza de diferentes sensações que a criança experimenta. A razão teórica, por sua vez, possibilita ao homem formar ideias complexas pelo concurso de muitas ideias simples. É pela educação dos sentidos que as crianças aprendem naturalmente a bem conduzir sua razão e a formar seu julgamento. A educação dos sentidos é, aos olhos de Rousseau, o único meio de formar a criança no presente e o adulto no futuro quanto ao bom uso de suas faculdades, inclusive da razão.

Assim como a memória, a razão não se separa do complexo psicológico que a condiciona. A razão, conforme nós a conhecemos como adultos, não aparece na criança e no adolescente; é preciso preparar as outras faculdades que condicionam a sua retidão. Uma vez que a razão aparece, ela deve submeter-se ao controle das faculdades interiores.

Rousseau situa muito tarde o aparecimento do sentimento moral no *Emílio*. Somente aos 16 anos de idade (*le sentiment*) que se liga a imaginação e a razão desponta no adolescente. Para nascer, o sentimento supõe uma maturidade da alma total, diz Ravier (1941). Nessa idade – aos 16 anos –, o aluno de Rousseau recebe dois tipos de educação: uma educação moral e outra religiosa. Rousseau sabe que a razão sozinha não basta para os propósitos de sua educação superior, por isso aperfeiçoar essa potência, através da *conscience*, será um modo de proteger o seu aluno dos erros da lógica fria, do cálculo egoísta das ciências e da sociedade burguesa, que logo ele passará a frequentar.

O ato de observar o comportamento das crianças e estudar o desenvolvimento de suas faculdades rendeu à pedagogia de Rousseau um aspecto de originalidade, que é a dedução de que existe uma natureza humana na qual os indivíduos se parecem; mas também em que cada ser humano se diversifica. “[...] O indivíduo é, às vezes, inefável e universal; tudo nele é original e, no entanto, tudo é comum; tudo é único e tudo é típico; nós nunca terminamos de descobrir coisas novas [...]; a cada descoberta tem algo que se aplica ao homem” (RAVIER, 1941, p. 189).

O sentido do individual deve ser estudado no campo da psicologia, isto é, das interações que o modificam. Entretanto, o estudo do indivíduo, consoante Rousseau, não é coisa definitiva pelo seu caráter de constante mutação. No *Emílio*, o filósofo genebrino conduzirá seu aluno a uma harmonia perfeita de suas faculdades, ou seja, quando todas as suas faculdades estiverem despertas segundo a natureza humana. Nesse sentido, “Supondo, pois, que o meu método seja o da natureza e que não tenha me enganado em sua aplicação [...]; Cada idade, cada estado da vida tem a sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria” (ROUSSEAU, 2014, p. 202).

Numa perspectiva inteiramente rousseauniana, sabemos o que é a marcha da natureza porque conseguimos observá-la e dela tirar conclusões, mesmo que não dependa de nós o desenvolvimento interno de nossas faculdades; o uso que retiramos da observação dessas faculdades, bem como do seu desenvolvimento, permitiu que Rousseau propusesse uma pedagogia própria para o seu aluno imaginário (Emílio).

REFERÊNCIAS

ALEMBERT, Jean Le Rond d’. **Ensaios sobre os elementos de Filosofia**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

ASSMANN, José Selvino. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (É possível ser homem e ser cidadão?). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 22-45, 1988.

BACHOFEN, Blaise. **La condition de la liberté**: Rousseau, critique des raisons politiques. Paris: Payot, 2002.

BASTIDE, Paul Arbousse. Nota. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Nova Abril Cultural, 1999. Nota.

BEAULAVON, Georges. La philosophie de J.-J. Rousseau et l’esprit cartésien. **Revue de Métaphysique et Morale**, Paris, v. 44, p. 325-352, 1937.

BECKER, Evaldo. Política e linguagem em Rousseau e Condillac. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 123, p. 49-74, 2011.

______. **Política e linguagem em Rousseau**. São Cristóvão: UFS, 2016.

BERNARDI, Bruno (Org.). **Rousseau et les sciences**. Paris: L’Harmattan, 2003.

______. **La fabrique des concepts**: recherches sur l’invention conceptuelle chez Rousseau. Paris: Honoré Champion, 2006.

BESSE, Guy. D’un vieux problème: Helvétius et Rousseau. **Revue de L’université de Bruxelles**, Bruxelles, v. 1, p. 132-142, 1972.

BLOCH, Jean. Rousseau et l’éducation nationele et patriotique des filles. In: TANGUY, L’Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 651-662.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BOUVIER, Pascal (Org.). **Jean-Jacques Rousseau, l'homme comme projet inachevé**. Chambéry: Université de Savoie, 2013.

BRÉHIER, Émile. Les lectures malebranchistes de Jean-Jacques Rousseau. **Revue Internationale de Philosophie**, Paris, v. 1, p. 98-120, 1938.

BROCHARD, Victor. **Os céticos gregos**. São Paulo: Odysseus, 2009.

BRUCHARD, Dorothée de. Nota de tradução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie**. Florianópolis: Paraula, 1994. Nota de tradução.

BURGELIN, Pierre. L'unité de l'oeuvre de Rousseau. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, v. 65, n. 2, p. 199-209, 1960.

______. **La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau**. Paris: PUF, 1952.

CAMARERO, Jesús. Le rationalisme français et la théorie des émotions. **Cédille**: Revista de Estudios Franceses, España, n. 6, p. 52-72, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1977.

______. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Unesp, 1999.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CHARRAK, André. **Rousseau de l'empirisme à l'expérience**. Paris: Vrin, 2013.

CHARTIER, Roger. O homem de letras. In: VOVELLE, Michel (Org.). **O homem do Iluminismo**. Lisboa: Presença, 1997. p. 119-153.

CHOULGUINE, Alexandre. Les origines de l'esprit national moderne et Jean-Jacques Rousseau. **Annales de la Société de Jean-Jacques Rousseau**, Genève, n. 26, p. 7-284, 1937.

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. 5. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1958.

______. Les idées pédagogiques: J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, v. 20, n. 3, p. 391-416, 1912.

______. Rousseau et l'origine du langage. **Annales de la Société J.-J. Rousseau**, Genève, n. 24, p. 95-120, 1935.

COMÊNIO, Jan Amos. **Textos selecionados**. Recife: Massangana, 2010.

CONDILLAC, Étienne Bonot de. **Essai sur l'origine des connaissances humaines**. Paris: De l'Imprimerie de Ch. Houel, 2010.

______. **Tratado das sensações**. Campinas: Unicamp, 1993.

______. **Tratado dos sistemas**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da educação natural e da educação social (moral) no *Émile* de Rousseau. In:______. (Org.). **Filosofia e educação no *Emílio* de Rousseau**: o papel do educador como governante. São Paulo. Alínea, 2011a. p. 25-42.

______. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

DELBOS, Victor. Rousseau et Kant. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, v. 20, n. 3, p. 429-439, 1912.

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. São Paulo: Barcarolla: Discurso, 2009.

______. **Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau**. Genève: Slatkine, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DESCARTES, René. **As paixões da alma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

______. **Discurso do método**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

______. **Meditações metafísicas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

______. **O mundo (ou Tratado da luz) e o homem**. Campinas: Unicamp, 2009.

______. **Princípios de filosofia**. São Paulo: Hemus, 2007.

______. **Regras para a orientação do espírito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

______. Respostas do autor às segundas objeções. In:______. **Meditações metafísicas**. 2011b. Disponível em: <http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=501&idc=72828#>. Acesso em: 21 nov. 2016.

DIDEROT, Denis. Réflexions sur le livre de l'Esprit. In:______. **Oeuvres complètes**. Paris: Garnier Frères, 1875a.

______. Réfutation de l'Homme d'Helvétius. In:______. **Oeuvres complètes**. Paris: Garnier Frères, 1875b.

DIDEROT, Denis; d'ALEMBERT, Jean le Rond. **Enciclopédia, ou dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 2: O sistema dos conhecimentos. São Paulo: Unesp, 2015.

DORNIER, Carole. **Souci de soi et morale du compromis**: le Traité du vrai mérite de l'homme de Le Maître de Claville. **Dix-huitième siècle**, Paris, v. 41, n. 1, p. 585-601, 2009.

DURKHEIM, Émile. La pédagogie de Rousseau: plans de leçons. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, n. 26, p. 153-180, 1918.

______. **Le Contrat social de Jean-Jacques Rousseau**. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/durkheim_emile/montesquieu_rousseau/rousseau/rousseau.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

EIDAM, Heinz. O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre Pedagogia. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz (Org.). **Moralidade e educação em Imannuel Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 191-208.

ELLIS, Madeleine B. Le nationalisme et le patriotisme chez Rousseau. In: TANGUY, L'Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 223-227.

ENGUITA, Mariano. Prefacio. In: LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 2012.

ESPÍNDOLA, Arlei de. **Jean-Jacques Rousseau**: gênese da moralidade, liberdade humana e legitimidade. Passo Fundo: UPF, 2010.

FABRE, Jean. Deux Frères ennemis: Diderot et Jean-Jacques. **Diderot Studies III**, Genève, p. 155-215, 1961.

FAGUET, Émile. **Rousseau penseur**. Paris: Société Française, 1910.

FENÉLON, François de. **De l'educacion des filles**. Paris: Gaume Frères, 1851.

FERRONE, Vicenzo. O homem de ciência. In: VOVELLE, Michel (Org.). **O homem do Iluminismo**. Lisboa: Presença, 1997. p. 157-182.

FONSECA JÚNIOR, Gelson. Prefácio. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. IX-LXIV.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Notas acerca da educação doméstica e educação pública no *Emílio* de Rousseau. **Notandum**, São Paulo, n. 16, p. 53-64, 2008.

FREITAS, Jacira de. Abstração de valor e independência econômica: Rousseau e a crítica ao dinheiro. **Argumentos**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 78-88, 2012.

GALEFFI, Romano. **A filosofia de Imannuel Kant**. Brasília, DF: UnB, 1986.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 178-182, 2000.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005.

GILSON, Étienne. Notas. In: DESCARTES, René. **Discurso do método**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GOLDSCHIMIDT, Victor. **Anthropologie et politique**: les principes du système de Rousseau. Paris: J. Vrin, 1983.

GOYARD-FABRE, Simone. **Politique et philosophie dans l'euvre de Jean Jacques Rousseau**. Paris: PUF, 2001.

GROSRICHARD, Alain. A criança e o significante no Emile. In: MILLER, Judith (Org.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: JZE, 1991. p. 169-175.

GROSRICHARD, Alain. Educação e política em Rousseau. **Almanaque**, n. 11, p. 29-36. 1980. (Seguimos o texto revisado por Thomaz Kawauche em 03/09/2016 com numeração de 1 a 15 de acordo com o revisor).

GUÉNON, Denis. **L'enlèvement de la politique**: une hypothèse sur le rapport de Kant à Rousseau. Clamecy: Circé, 2002.

GUILHAUMOU, Jacques. Sieyès, lecteur critique de l'article "Évidence" de l'Encyclopédie (1773). **Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie**, Paris, n. 14, p. 125-143, 1993.

GURVITCH, Georges. Kant et Fichte, interprètes de Rousseau. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, v. 76, n. 4, p. 385-405, 1971.

HAGER, Fritz-Peter. Le cosmopolitisme de l'éducacion d'Emile. L'éducacion publique (ou nationale) et ses modèles antiques chez J.-J. Rousseau. In: TANGUY, L'Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 635-650.

HELVÉTIUS, Claude-Adrien. **De l'esprit**. Paris: La Bibliothèque Nationale de France, 2009.

______. **De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducacion**. Paris: EbooksLib, 2011.

HOBBES, Thomas. **Leviatã, ou A matéria, forma, poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Ícone, 2008.

HOLBACH, Barão de. **A moral universal ou Os deveres do homem fundamentados na sua natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

______. **Sistema da natureza ou Das leis do mundo físico e moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

______. **Teologia portátil ou Dicionário abreviado da religião cristã**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HUMBLÉ, Philippe. Locke-Rousseau. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 6, p. 84-96, 1988.

JANINE-RIBEIRO, Renato. Volonté générale et vérité du couer chez Rousseau. In: TANGUY, L'Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 305-313.

KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In:______. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: 70, 1995a. p. 21-37.

______. Início conjectural da história humana. **Éthica**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 157-168, 2009.

______. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? In:______. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: 70, 1995b. p. 11-19.

______. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

KAWAUCHE, Thomaz Massadi. O essencial da religião em Marie Huber e J.J. Rousseau. **Argumentos**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 115-123, 2012.

______. **Religião e política de Rousseau**: o conceito de religião civil. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2013.

KUNTZ, Rolf. Observação e imaginação na teoria de Rousseau. **Discurso**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 67-78, 1972.

LA METTRIE, Julien-Offray. **Obra filosofica**. Madrid: Nacional, 1983.

LAMY, Bernard. **Entretiens sur les sciences**. Paris: Ayon, 1694.

LASALETA, Rafael. Notas do tradutor. In: LOCKE, John. Pensamientos sobre la educación. Madrid: Akal, 2012. Notas do tradutor.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Discurso de metafísica e outros textos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

______. **Ensaios de teodiceia sobre a bondade de Deus, a liberdade do homem e a origem do mal**. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

______. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LOCKE, John. Algunas ideas acerca de la lectura y el estudio para um caballero. In:______. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 2012a. p. 355-362.

______. Del estudio. In:______. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 2012b. p. 363-381.

______. **Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Unesp, 2013.

______. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2012c.

______. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 2012d.

______. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril, 1973.

______. Sobre el empleo del entendimento. In:______. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 2012e. p. 277-350.

MACHADO, Lourival Gomes. Notas de tradução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Abril Cultural, 1999. Notas de tradução.

MALEBRANCHE, Nicolas. **A busca da verdade**: textos escolhidos. São Paulo: Discurso, 2004.

______. **La recherche de la vérité**. Washington: The Library of Congress, 1688.

MALEBRANCHE, Nicolas. **Meditações cristãs e metafísicas**. Lisboa: Colibri, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARSHALL, Terence. Perception politique et théorie de la connaissance dans l'ouvre de J.-J. Rousseau. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 29, n. 4-5, p. 605-664, 1979.

MARUYAMA, Natalia. **A moral e a filosofia política de Hevéltius**: uma discussão com J.-J. Rousseau. São Paulo: Fapesp, 2005.

MASSON, Pierre Maurice. **La religion de J. J. Rousseau**: la formation religieuse de Rousseau. 2. ed. Paris: Hachette, 1916.

______. Rousseau contre Helvétius. **Revue d'Historie Littéraire de la France**, Paris, v. 28, p. 104-113, 1911.

MASTERS, Roger D. **La philosophie politique de Rousseau**. Lyon: ENS, 2002.

MATOS, Olgária. **Rousseau**: uma arqueologia da desigualdade. São Paulo: M.G. Associados, 1978.

______. **O Iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MAY, Georges. **Rousseau par lui-même**. Paris: Seuil, 1961.

MEIRA DO NASCIMENTO, Milton. Corps politiques et cosmopolitisme chez Rousseau. In: TANGUY, L'Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 365-370.

______. Política e pedagogia em Rousseau. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 13-21, 1988.

MEUCCI, Miguel Ángel Martínez. El concepto de democracia totalitaria y su pertinencia en nuestros tempos. **Revista Politeia**: Estado del México, Ciudad de México, v. 34, n. 47, p. 113-139, 2011.

MONDOLFO, Rodolfo. **Rousseau y la conciencia moderna**. Buenos Aires: Imán, 1943.

MONZANI, Roberto. Introdução. In: CONDILLAC, Étienne Bonot de. **Tratado dos sistemas**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Introdução.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaios**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

______. **Ensaios**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

MOREL, Jean. Jean-Jacques Rousseau lit Plutarque. **Revue d'Historie Moderne**, Paris, v. 1, n. 2, p. 81-102, 1926.

MOREL, Jean. Les sources du Deuxième Discours. **Annales de la Societé J.-J. Rousseau**, Genève, v. 5, p. 119-198, 1909.

MÜHL, Eldon Henrique. A educação no terceiro estado da infância e o papel do educador no Livro III. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. São Paulo: Alínea, 2011. p. 89-124.

NACARATO, Priscila Grigoletto. Apresentação. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaios pedagógicos**. Bragança Paulista: Comenius, 2004. Apresentação.

NEUMANN, Michael. Rousseau et le nationalisme. In: TANGUY, L'Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 344-349.

OLASO, Ezequiel de. Os dois ceticismos do Vigário saboiano. **Sképsis**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 5-25, 2011.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? **Aprender**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 6, p. 55-78, 2006.

PASCAL, Blaise. **Pensées**. Disponível em: <http://fr.e-ditions.eu>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PEREIRA, Vilmar Alves. Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade. **Poésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 20-37, 2011.

PERES PISSARRA, Maria Constança. Apresentação, tradução e notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Cartas escritas da montanha**. São Paulo: Unesp, 2006a. p. 9-72.

______. **Rousseau**: a política como exercício pedagógico. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PITASSI, Marie-Cristina. Marie Huber, genevoise et théologienne malgré elle. **Bulletin de la Société d'Histoire et d'Archéologie de Genève**, Genève, v. 25, p. 83-96, 1995.

PLATÃO. **A república (ou da justiça)**. São Paulo: Edipro, 2006.

PLÉKHANOV, Gueórgui Valentinovitch. **Ensaios sobre a história do materialismo**: D'Holbach, Hevéltius, Marx. Lisboa: Estampa, 1973.

PLUTARCO. **Da educação das crianças**. São Paulo: Edipro, 2015a.

______. **Do amor aos filhos**. São Paulo: Edipro, 2015b.

POLANYI, Karl. Rousseau: é possível uma sociedade livre? In: BENJAMIN, César (Org.). **Estudos sobre Rousseau**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. p. 53-66.

POPPER, Karl. **Os dois problemas fundamentais da teoria do conhecimento**. São Paulo: Unesp, 2013.

PRADO JÚNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

______. Lecture de Rousseau. **Discurso**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 9-66, 1972.

RAVIER, André. **L'Education de l'homme nouveau**: essai historique et critique sur le livre de l'Émile de J.-J. Rousseau. Issoudun: Spes, 1941. t. 2.

______. L'unité de l'homme d'après le livre de l'Émile. **Annales de la Société de Jean-Jacques Rousseau**, Genève, n. 26, p. 285-302, 1937.

RICKEN, Ulrich. Etienne Bonnot de Condillac – Iluminismo como antropologia sensualista e filosofia da linguagem. In: KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do século XVIII**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. p. 214-235.

RIEU, Alain Marc. La nature de J.-J. Rousseau. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, n. 85, p. 438-451, 1980.

RILEY, Patrick. Rousseau, Fénelon, and the quarrel between the ancients and the moderns. **Pensée Libre**, United States, n. 8, p. 275-287, 2001.

______. The general will before Rousseau. **Sage**, London, v. 6, n. 4, p. 485-516, 1978.

RODIS-LEWIS, Geneviève. **Descartes e o racionalismo**. Porto: RÉS, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. A rainha fantasiosa. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 9, n. 2, p. 105-118, 2004a.

______. Carta a Beaumont. In: ______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005a. p. 37-117.

______. Carta a d'Alembert sobre os espetáculos. In:______. **Obras de Jean-Jacques Rousseau**. 1958.

______. Carta ao Senhor de Franquières. In:______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005b. p. 175-190.

______. Carta de J.-J. Rousseau ao Senhor de Voltaire. In:______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005c. p. 119-137.

______. Carta pastoral de Christophe de Beaumont, arcebispo de Paris. In:______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005d. p. 217-236.

______. Cartas a Malesherbes. In:______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005e. p. 17-36.

______. **Cartas escritas da montanha**. São Paulo: Unesp, 2006a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Cartas morais. In:______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005f. p. 139-174.

______. **Collection complète des œuvres**, Genève, 1780-1789, 17 v., in-4º. 2012a. Disponível em: <www.rousseauonline.ch>. Acesso em: 20 abr. 2015.

______. **Confissões**. Bauru: Edipro, 2008a.

______. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

______. **Discurso sobre a economia política e do contrato social**. Petrópolis: Vozes, 1999a.

______. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Nova Abril Cultural, 1999b.

______. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Nova Cultural, 1999c.

______. Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho. In:______. **Ensaios pedagógicos**. Bragança Paulista: Comenius, 2004b.

______. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Abril Cultural, 1999d.

______. **Emile e Sophie ou os solitários**. Florianópolis: Paraula, s.d.

______. **Emílio, ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

______. **Ensaio sobre a origem das línguas**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2008b.

______. **Escritos políticos**. Madrid: Trotta, 2006b.

______. **Escritos sobre música**. València: Guada, 2007.

______. Extrato e julgamento do projeto de paz perpétua do abbé de Saint-Pierre In:______. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003a. p. 69-100.

______. Fragmentos sobre a guerra. In:______. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003b. p. 61-67.

______. Fragmentos sobre Deus e a Revelação. In:______. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005g. p. 191-215.

______. **Júlia ou a nova Heloísa**: carta de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos alpes. Campinas: Unicamp, 1994a.

______. Lettre au Monsieur d'Offreville. In:______. **Collection complète des œuvres**, Genève, 1780-1789, 17 v., in-4º. 2012b. Disponível em: <www.rousseauonline.ch>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Lettre du professeur de Montmollin au pasteur de Sarasin. In:______. **Collection complète des œuvres**, Genève, 1780-1789, 17 v., in-4º. 2012c. Disponível em: <www.rousseauonline.ch>. Acesso em: 20 abr. 2015.

______. O estado de guerra nascido do estado social. In: ______. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003c. p. 45-59.

______. **Os devaneios do caminhante solitário**. 3. ed. Brasília, DF: UnB, 1995.

______. Projeto de constituição para a Córsega. In:______. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003d. p. 179-220.

______. **Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie**. Florianópolis: Paraula, 1994b.

______. Réfutations sur de l'Esprit d'Helvétius. In:______. **Collection complète des œuvres**, Genève, 1780-1789, 17 v., in-4º. 2012d. Disponível em: <www.rousseauonline.ch>. Acesso em: 20 abr. 2015.

______. Rousseau juge Jean-Jacques. In:______. **Collection complète des œuvres**, Genève, 1780-1789, 17 v., in-4º. 2012e. Disponível em: <www.rousseauonline.ch>. Acesso em: 20 abr. 2015.

______. Sobre o contrato social (primeira versão) ou ensaio sobre a forma da república conhecido como manuscrito de Genebra. In:______. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003e. p. 111-176.

______. **Textos autobiográficos e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2009.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. A consciência cívica no pensamento político de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 29-47, 2002.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. **Discurso**, São Paulo, n. 10, p. 79-85, 1979.

______. **O bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

______. Rousseau, o teatro, a festa e Narciso. **Discurso**, São Paulo, n. 17, p. 13-44, 1988.

______. **Rousseau**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

SCHINZ, Albert. La Profession de Foi du Vicaire Savoyard et le livre de l'Esprit. **Revue d'Histoire Littéraire de la France**, Paris, v. 17, n. 2, p. 225-261, 1910.

SCHØSLER, Jørn. La position sensualiste de Jean-Jacques Rousseau. **Revue Romaine**, Copenhague, n. 13, p. 63-86, 1978.

______. Rousseau et Diderot, critiques de la philosophie égalitaire d'Helvétius. **Revue Romaine**, Copenhague, n. 15, p. 68-83, 1980.

SHERIDAN, Patrícia. **Compreender Locke**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. Introdução. In: PLUTARCO. **Da educação das crianças**. São Paulo: Edipro, 2015. Introdução.

SPECHT, Rainer. Nicolas Malebranche – Sensação e visão de ideias. Transformação do cartesianismo numa filosofia da exclusiva ação de Deus. In: KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do século XVII**. São Leopoldo: Unisinos, 2003. p. 206-230.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOUCHEFEU, Yves. Les clos et l'ouvert: Jean-Jacques Rousseau entre le patriotisme et le cosmopolitisme. In: TANGUY, L'Aminot et al. (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**: politique et nation. Paris: Honoré Champion, 2001. p. 387-402.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

VASCONCELOS, Jarbas. A ciência de Deus e as ciências dos homens nas perspectivas de Nicolas Malebranche, Bernard Lamy e J.-J. Rousseau. In: CHAGAS, Eduardo et al. (Org.). **Filosofia da ciência e formação humana**. Curitiba: CRV, 2016. p. 121-132.

______. A vontade geral como fundamento da instrução pública em Jean-Jacques Rousseau. In: ENCONTRO INTERNACIONAL MARXISMO, TEORIA CRÍTICA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2016, Fortaleza. **Anais**... Fortaleza, 2016. p. 1-14.

VASCONCELOS, Jarbas; CHAGAS, Eduardo. Educação, liberdade e responsabilidade no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. **Revista Dialectus**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 46-60, 2017.

VAUGHAN, Charles Edwyn. Rousseau e o contrato social. In: BENJAMIN, César (Org.). **Estudos sobre Rousseau**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. p. 111-246.

VIAL, Francisque. **La doctrina educativa de J.-J. Rousseau**. Barcelona: Labor, 1937.

VIEIRA, Epitácio Fragoso. **O senso antropológico de Jean-Jacques Rousseau**. Recife: UFPE, 1989.

VILLEY, Pierre. **L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau**. Paris: Hachette, 1941.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: Unesp, 1994.

VOLTAIRE. **Cartas inglesas; Tratado de metafísica; Dicionário filosófico; O filósofo ignorante**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

WOOLHOUSE, Roger. A teoria do conhecimento. In: CHAPPELL, Vere (Org.). **Locke**. Aparecida: Ideias e Letras, 2011. p. 183-212.

WRIGHT, Ernest Hunter. Emílio: a educação natural. In: BENJAMIN, César (Org.). **Estudos sobre Rousseau**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. p. 67-110.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. A educação feminina e seus conflitos: a atuação das religiosas francesas em contraste aos programas pedagógicos do século XVIII. **Revista Diálogos Mediterrânicos**, Curitiba, n. 6, p. 153-175, 2013.

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado[443], foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**, de autoria de Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 30 de outubro de 2017.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**, de autoria de Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 30 de outubro de 2017.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

[443] Número do registro: 89.931. *E-mail*: <felipearagaofc@hotmail.com>.